Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9570492
Centre d'intérêt : 320

Activité "Une démarche d'intégration" / CPE/C Performa. -- [Sherbrooke] : Performa, 1992.
74 f. en foliotation multiple ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre : Collège Ahuntsic, Université de Sherbrooke. Comprend des bibliogr. Dépouillement : Documents de planification -- Documents de présentation : programmation et publicité -- Documents d'animation -- Documents d'évaluation de l'activité.

Vedette(s)-secondaire(s) : Performa (Projet) * Cégep Ahuntsic * Université de Sherbrooke

---

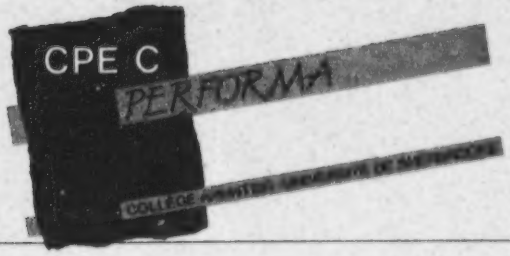
Descripteur(s) : Perfectionnement des enseignants * Intégration des apprentissages * Activité d'apprentissage * Stratégie pédagogique * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Certificat de perfectionnement en enseignement collégial

---

Ce dossier regroupe les documents ayant servi à l'activité de perfectionnement aux enseignants du Cégep Ahuntsic portant sur l'intégration de leurs savoirs et stratégies pédagogiques à leur pratique. Les documents de planification de l'activité comprennent le plan de cours, une bibliographie et le plan de la pré-activité. Les documents de présentation sont ceux apparaissant dans la programmation locale et la publicité. Les documents d'animation contiennent une liste des documents préparés par la personne-ressource pour l'animation de l'activité et une copie de chacun de ces documents. Les documents d'évaluation de l'activité comprennent un canevas ayant servi à l'animation de l'étape d'évaluation de l'activité, un questionnaire d'évaluation et les résultats de l'évaluation.

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4



REÇU le
31 MARS 1995
Rép:.....

REÇU le
- 4 MARS 1995
Rép:.....

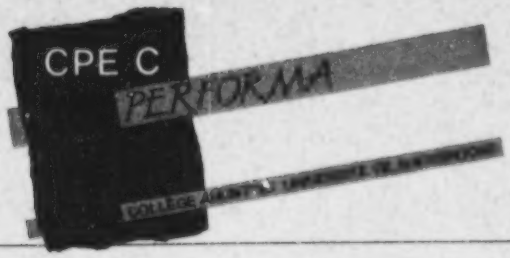
Activité « Une démarche d'intégration »

DOCUMENTS DE PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ

- Plan de cours
- Bibliographie
- Plan de la pré-activité

Automne 1992
Personne-ressource : Cécile D'Amour
Répondante locale : Armande Mattais

3000000706700 6



Activité « Une démarche d'intégration »

Dossier regroupant les documents ayant servi à cette activité

- Documents de planification
- Documents de présentation : programmation et publicité
- Documents d'animation
- Documents d'évaluation de l'activité

Automne 1992
Personne-ressource : Cécile D'Amour
Répondante locale : Armande Maltais

95-70492

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE PERFORMA - CPE COLLÉGIAL

Plan de cours d'une activité pédagogique

1. *Titre-maison* : Une démarche d'intégration
   Sigle : REH-251 Nombre de crédits : 1 Session : Automne 1992

2. *Description de l'activité* : (Sommaire des objectifs et contenus)

Entreprendre une démarche d'intégration de savoirs et de stratégies pédagogiques actuellement peu ou mal intégrés à sa pratique : cadre d'intégration, bilan et pistes d'intégration.
Identifier des conditions générales propres à favoriser
- l'intégration de ses apprentissages pédagogiques futurs,
- l'intégration des apprentissages de ses élèves.

Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.
Intégration des apprentissages, rétention, transfert.

Dates prévues : du 11 septembre au 27 novembre 1992
(6 rencontres de 2 heures et une de 3 heures)

Personne-ressource : Cécile D'Amour *Nombre d'inscriptions prévues* : six

Répondante locale : Armande Maltais *Collège* : Ahuntsic

Date : 26 août 1992

Objectifs de l'activité

Chaque personne inscrite à cette activité aura l'occasion de

1) clarifier le cadre de référence, plus ou moins explicite, qui est le sien dans l'exercice de son métier, cadre qui est constitué notamment de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage;
2) approfondir sa connaissance et sa compréhension des concepts d'intégration, de rétention et de transfert des apprentissages;
3) effectuer un bilan général de l'intégration de ses « acquis pédagogiques » (savoirs, stratégies, habiletés et convictions acquises dans le cadre d'activités de perfectionnement plus ou moins formelles ou à travers sa pratique) et cerner plus précisément un problème particulier;
4) identifier des pistes de solution aux problèmes d'intégration rencontrés;
5) identifier des modalités propres à favoriser l'intégration de ses futurs apprentissages pédagogiques à sa pratique;
6) alimenter sa réflexion sur les conditions générales susceptibles de favoriser l'intégration des apprentissages effectués par ses élèves dans le cadre de son cours.

Déroulement de l'activité

Phases de l'activité

L'activité comporte cinq phases :

- une *phase d'anticipation*
  qui est constituée d'une rencontre pré-activité qui aura lieu deux semaines avant le début de l'activité; cette rencontre sera l'occasion pour le groupe et la personne-ressource de s'entendre sur les caractéristiques de l'activité;
- une *phase d'appropriation*
  qui permettra aux membres du groupe de se situer par rapport à la problématique de perfectionnement proposée; (*cf.* objectif 1)
- une *phase d'approfondissement*
  consacrée à l'étude des éléments théoriques visés par le thème de l'activité, soit : les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les concepts d'intégration, de rétention et de transfert des apprentissages; (*cf.* objectifs 1 et 2)
- une *phase d'application et d'instrumentation*
  qui permettra aux membres du groupe d'appliquer à leur situation les acquis des phases précédentes de l'activité, notamment par l'analyse de leurs difficultés d'intégration et l'identification de pistes de solution; (*cf.* objectifs 3 et 4)
- une *phase d'intégration*
  qui permettra aux membres du groupe de transférer, à l'avenir, les acquis de l'activité à deux dimensions de leur pratique professionnelle : leur perfectionnement et l'encadrement de l'apprentissage de leurs élèves. (*cf.* objectifs 5 et 6)

Principales formes de mise à contribution des membres du groupe

Dans toutes les phases de l'activité, le groupe sera invité à procéder à des discussions autour de questions proposées par la personne-ressource ou soulevées par le groupe lui-même. De plus, au moment de la phase d'application et d'instrumentation, chacun des membres du groupe devra proposer, à deux ou trois de ses collègues, des pistes de solution à un problème d'intégration que ceux-ci auront exposé au groupe.

Par ailleurs, les participantes et participants seront invités à tenir un journal de bord. Lors de certaines rencontres, les activités solliciteront expressément des éléments consignés dans ce journal.

Description de chacune des rencontres : objectifs, activités, lien avec la rencontre suivante

la pré-activité : phase d'anticipation
28.08.92 environ une heure

objectifs :

Clarifier, à partir des propositions de la personne-ressource (contenues, pour l'essentiel, dans le présent document) et des attentes et besoins des membres du groupe, l'orientation, les objectifs, le contenu, le déroulement de l'activité ainsi que les méthodes pédagogiques, les exigences et les modes d'évaluation.

activités :

- Expression écrite des attentes et besoins (à conserver pour transcription au journal de bord).
- Présentation par la personne-ressource des grandes lignes de l'activité.
- Expression orale des attentes et besoins.
- Entente sur les modalités de l'activité.

la première rencontre : phase d'appropriation
11.09.92 deux heures (9 h à 11 h)

objectifs :

Permettre aux membres du groupe de se situer par rapport à la problématique de perfectionnement proposée.

activités :

A partir d'instruments proposés par la personne-ressource, expression par les membres du groupe de

- leurs conceptions spontanées de l'enseignement et de l'apprentissage;
- leurs conceptions spontanées de l'intégration, de la rétention et du transfert des apprentissages.

Travail individuel dans un premier temps, suivi d'une mise en commun.

lien avec la rencontre suivante :

Par les membres du groupe : lecture sur l'un des deux thèmes explorés durant la rencontre.

Par la personne-ressource : mise en forme de ce qui s'est dégagé de la mise en commun, pour utilisation lors de la phase d'approfondissement.

les deuxième et troisième rencontres : phase d'approfondissement

	18.09.92	trois heures	(9 h à 12 h)
et	02.10.92	deux heures	(9 h à 11 h)

objectifs :

- Permettre aux membres du groupe d'approfondir les concepts de « rétention », de « transfert » et d'« intégration » des apprentissages.
- Permettre aux membres du groupe de clarifier leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage par la considération de diverses conceptions.

activités :

- Exposé informel faisant le lien avec ce qui s'est dégagé de la mise en commun des conceptions spontanées effectuée lors de la première rencontre.
- Brèves activités visant à alléger et à relancer l'exposé.

lien avec la rencontre suivante:

Entre la 2e et la 3e rencontres :

Lecture sur l'un des deux thèmes traités dans la phase d'approfondissement.

Entre la 3e et la 4e rencontres *(début de la phase d'application et d'instrumentation)* *

- Bilan général d'intégration de ses « acquis pédagogiques » : travail écrit à remettre à la personne-ressource une semaine avant la 4e rencontre.
- Description d'un problème particulier d'intégration : travail écrit à apporter à la 4e rencontre.

les quatrième, cinquième et sixième rencontres :

phase d'application et d'instrumentation (déjà entreprise : voir * ci-dessus)

23.10.92	deux heures	(9 h à 11 h)
30.10.92	deux heures	(9 h à 11 h)
06.11.92	deux heures	(9 h à 11 h)

objectifs :

Permettre aux membres du groupe d'appliquer à leur situation les acquis des phases précédentes de l'activité, notamment par l'analyse de leurs difficultés d'intégration et l'identification de pistes de solution.

Stimuler une réflexion sur les démarches d'intégration des apprentissages et sur les difficultés qu'elles peuvent comporter (pour préparer le transfert à la situation où un prof doit favoriser l'intégration des apprentissages de ses élèves).

activités de la quatrième rencontre :

Présentation (15 minutes) par chacun des membres du groupe d'un problème qu'il rencontre lorsqu'il veut intégrer à sa pratique d'enseignement un « acquis » pédagogique.

Commentaires formulés par la personne-ressource et échanges.

lien avec la cinquième rencontre :

Par chacun des membres du groupe : production de suggestions de solution pour deux ou trois des problèmes soumis par leurs collègues. (Présenter ces suggestions de façon à outiller en vue de favoriser d'éventuelles intégrations.)

Par la personne-ressource : identification de références et de pistes de solution pour chacun des problèmes soumis par les membres du groupe.

activités des cinquième et sixième rencontres :

Présentation et discussion des pistes de solution proposées pour résoudre les problèmes d'intégration soumis par les membres du groupe.

lien avec la septième rencontre :

Réflexion sur les transferts à effectuer à la situation où on aide ses élèves à intégrer leurs apprentissages.

Septième rencontre : phase d'intégration
20.11.92 deux heures (9 h à 11 h)

objectifs :

Favoriser le transfert des acquis de la présente activité à deux dimensions de la pratique professionnelle :

- aux futures démarches de perfectionnement (effectuées dans le cadre d'activités ou en autodidacte);
- aux situations où les profs veulent aider leurs élèves à intégrer leurs apprentissages.

activités :

Exposé informel et échanges.

N.B. Cette dernière rencontre sera aussi l'occasion d'évaluer l'activité et d'identifier les retombées secondaires de celle-ci.

Journal de bord

En plus des activités mentionnées dans la description de chacune des rencontres, sous le titre « lien avec la rencontre suivante », un lien continu sera établi entre les diverses rencontres ainsi qu'entre celles-ci et les travaux à produire, par le biais d'un journal de bord.

A l'occasion de chacune des rencontres, la personne-ressource soumettra une question de réflexion au groupe et les membres du groupe pourront faire de même; tous et chacune noteront au journal de bord les réflexions que suscitent ces questions.

De plus, il serait intéressant de constituer un second volet, plus informel, à ce journal, une sorte de cahier « en vrac » où consigner des observations, commentaires, intuitions, idées que sa pratique quotidienne du métier aura fait germer. Ce second volet pourra s'avérer utile pour la rédaction du travail final mais son mérite s'étendra probablement au-delà.

Bref, ce journal de bord servira essentiellement à garder la réflexion en action, à ne pas perdre les intuitions, les idées, les observations qui pourraient nourrir la démarche du groupe dans le cadre de l'activité mais surtout à alimenter le rédacteur ou la rédactrice du journal.

Documentation

à venir

Évaluation des apprentissages

Outre la tenue du journal de bord, quatre travaux écrits seront demandés et trois de ceux-ci serviront à l'évaluation sommative des apprentissages.

	date de remise	*pondération*
Travail no 1 Bilan général d'intégration de ses acquis pédagogiques	16.10.92	40% (5 à 8 pages)
Travail no 2 Description d'un problème d'intégration à soumettre au groupe	23.10.92	10% (2 - 3 pages)
Travail no 3 Production de pistes de solution pour deux ou trois des problèmes soumis par les collègues (maximum 5 pages; une copie pour chaque membre du groupe)	30.10.92	——
Travail no 4 Identification de pistes d'intégration pour - les acquis actuels - les acquis éventuels - les apprentissages de ses élèves	08.12.92	50% (environ 10 pages)

Les travaux seront évalués sur la base des critères suivants : richesse de la réflexion, référence aux apports de l'activité (lectures, exposés, échanges, réflexions consignées au journal de bord), manifestation d'un progrès dans l'intégration des acquis qui faisaient problème.

Évaluation de l'activité

Elle sera faite par un échange entre les membres du groupe et la personne-ressource lors de la dernière rencontre ainsi que par un questionnaire écrit.

Bibliographie pour l'activité « Une démarche d'intégration »

CPE/C - PERFORMA, Cégep Ahuntsic, automne 1992

ARTAUD, Gérard (1987). « La re-création du savoir ». *Pédagogiques*, Revue de pédagogie de l'enseignement supérieur, vol. 7, n° 1, 1987, p. 9 à 22.
(Dans la 1ère série de textes de référence)

AUDIGIER, François (1987). « Actualité des sciences de l'éducation ». Une rubrique de *Revue française de pédagogie*, n° 80, juillet-août-septembre 1987, p. 127 à 130.
(Dans la 4e série de textes de référence)

AYLWIN, Ulric (février 1992). *L'apprentissage coopératif*. Collège de Maisonneuve, Document photocopié, 6 p.
(Dans la 4e série de textes de référence)

BEDNARZ, Nadine et Catherine GARNIER [Éd.] (1989). *Construction des savoirs - Obstacles & conflits*. Ottawa : CIRADE - Agence d'ARC Inc., 398 p.

BRANDT, Ron (1987). « On Cooperation in Schools : A conversation with David and Roger Johnson ». *Educational Leadership*, vol. 45, n° 3, November 1987, p. 14 à 19.
(Dans la 4e série de textes de référence)

BUTTERFIELD, Earl C. et Gregory D. NELSON (1989). « Theory and Practice of Teaching for Transfer ». *Educational Technology Research and Development*, vol. 37, n° 3, September 1989, p. 5 à 38.
(Dans la 4e série de textes de référence)

CANTIN, Gabrielle (1979). *Une méthode d'intégration des apprentissages*. Montréal : La Librairie de l'Université de Montréal, 68 p.

CANTIN, Gabrielle et Adèle CHENÉ-WILLIAMS (1978). « L'intégration des apprentissages : du pourquoi au comment ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IV, n° 3, Automne 1978, p. 375 à 387.
(Dans la 2e série de textes de référence)

CANTIN, Gilles (mai 1992). « Le vidéo-feedback : une application de la vidéoscopie en éducation ». Dans AQPC et ACCC, *Actes du Congrès COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92*. Atelier 2C20 (8 p.)

CONSEIL DES COLLÈGES (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec : Les Publications du Québec, Gouvernement du Québec, 413 p.
(Dans la 3e série de textes de référence : extraits p. 318 à 321 et p. 323 à 327)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur.* Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'Éducation, 53 p.
(Dans la 3e série de textes de référence : extrait p. 3 à 8)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social.* Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec : Les Publications du Québec, 56 p.
(Dans la 3e série de textes de référence : extrait p. 21 à 27)

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative.* Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation , 56 p.
(Dans la 1ère série de textes de référence : extrait p. 5 à 15)

CORMIER, Stephen et Joseph D. HAGMAN [Éd.] (1987). *Transfer of Learning : Contemporary Research and Applications.* Toronto : Academic Press, 281 p.

DERR, Richard L. (1981). « A note on Curriculum Integration ». *Curriculum Inquiry*, vol. 11, n° 4, Winter 1981

D'HAINAUT, Louis (1990). « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale ». *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 33 à 43.

D'HAINAUT, Louis (1985). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation.* 4e édition, Paris, Bruxelles : Fernand Nathan, Labor, 491 p.
(Dans la 2e série de textes de référence : extrait p. 285 à 287)

DITISHEIM, Mona (1984). « Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation ». *Éducation permanente*, n° 72-73, p. 199 à 210.

FAUCHER, Gaston (1991). « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain ». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 33 à 38.
(Dans la 3e série de textes de référence)

FORCIER, Paul (1992). « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement ». *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 23 à 28.
(Dans la 3e série de textes de référence)

GICK, Mary L. et Keith J. HOLYOAK (1987). « The Cognitive Basis of Knowledge Transfer ». Dans CORMIER, Stephen M. et Joseph D. HAGMAN (Éd.). *Transfer of Learning : Contemporary Research and Applications.* Toronto : Academic Press

Groupe Démarches (1986). *Programme de développement de la pensée formelle*. Tome 1 : Fondements théoriques, Collège de Limoilou, 226 p.
(Dans la 2e série de textes de référence : extrait p. 98 à 102)

HUBERMAN, Michel (1984). « Vers une biographie pédagogique de l'enseignant ». *Éducation permanente*, n° 72-73, 1984, p. 183 à 187.

HUTCHINGS, Pat et Allen WUTZDORFF [Éd.] (1988). *Knowing and Doing : Learning Through Experience*. San Francisco - London : Jossey -Bass, 81 p. (coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 35).

LALIBERTÉ, Jacques [avec la collaboration de Pierre Matteau et Nicole Tremblay] (14 mars 1988). *Autour du thème « l'intégration des apprentissages »*. Document de travail préparé dans le cadre d'un groupe de travail du CPEC de PERFORMA, 20 p.
(Dans la 2e série de textes de référence : la section II du document, 5 pages)

LALIBERTÉ, Jacques (1990). « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage ». *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 3, février 1990, p. 30 à 32.
(Dans la 2e série de textes de référence)

LALIBERTÉ, Jacques (1987). « A lire et à relire ». Une rubrique de *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 2, décembre 1987, p. 20 et 21; cette rubrique porte sur l'ouvrage de A. Giordan et G. De Vecchi intitulé *Les origines du savoir*.
(Dans la 2e série de textes de référence)

LAROCHELLE, Marie et Jacques DESAUTELS (1992). *Autour de l'idée de science, Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Sainte-Foy, Bruxelles : Les Presses de l'Université Laval, Boeck-Wesmael, 314 p.
(Dans la 4e série de textes de référence : extraits p. 1 à 7, p. 25 à 32, p. 64 à 72)

LAURIN, Suzanne et LIZOTTE, Irène (mai 1992). « Un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines ». AQPC et ACCC, *Actes du Congrès COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92*. Atelier 3C30 (11 p.)

LAURIN, Suzanne et Irène LIZOTTE (septembre 1992). *L'intégration des apprentissages en sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche, Ville Lasalle : Cégep André-Laurendeau, 122 p. et 5 annexes.

LAURIN, Suzanne et Irène LIZOTTE (juin 1991). « Un cours-laboratoire transdisciplinaire d'intégration des apprentissages en sciences humaines ». Dans AQPC. *Actes du 11e* colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. p. 511-1 à 511-6.

MAC ALLISTER, Joyce (1982). « Responding to Student Writing ». Dans GRIFFIN, C.W. [Éd.], *Teaching Writing in All Disciplines*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 59 à 65. (coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 12).
(Dans la 4e série de textes de référence)

MEIRIEU, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie.* ESF, 196 p. (coll. Pédagogiques).
(Extraits les plus pertinents sur le thème du transfert : les chapitres 23 et 24 intitulés « Du transfert de la connaissance » et « De la métacognition »)

MORISSETTE, Dominique, Luc GIRARD, Éric McLEAN, Marcel PARENT et Paul LAURIN (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique. Une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs.* Presses de l'Université du Québec , 92 p.

PARÉ, André [Département de psychopédagogie, Université Laval] (1983). « L'acte d'enseigner - geste d'art - source de perfectionnement ». *Prospectives*, décembre 1983, p. 175 à 191.
(Dans la 1ère série de textes de référence : extrait p. 179 à 183)

PERKINS, D. N. (1991). « Educating for Insight ». *Educational Leadership*, vol. 49, n° 2, october 1991, p. 4 à 8.

PERKINS, D. N. et Gavriel SALOMON (1988). « Teaching for Transfer ». *Educational Leadership*, September 1988, p. 22 à 32.
(Dans la 2e série de textes de référence)

PRAWAT, Richard S. (1989). « Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students : A Research Synthesis ». *Review of Educational Research*, vol. 59, n° 1, Spring 1989, p. 1 à 41.
(Dans la 4e série de textes de référence)

PROST, Antoine (1990). *Éloge des pédagogues.* 2e édition, Paris : Seuil, 240 p. (coll. Points Actuels).
(Dans la 3e série de textes de référence : extraits p. 69 à 72, p. 211, p.212; dans la 4e série: extrait p. 191 à 209)

REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement.* Paris : PUF, 206 p.
(Dans la 3e série de textes de référence : extrait p. 9 à 17)

RIPPLE, Richard E. et Desmond J. DRINKWATER (1982). « Transfer of Learning ». Dans *Encyclopedia of Educational Research.* 5e édition, New York : The Free Press, tome 4, p. 1947 à 1955.

ROY, Daniel (juin 1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage.* Rapport d'une recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Rimouski, 158 p.
(Dans la 3e série de textes de référence : introduction et divers tableaux)

SAINT-ONGE, Michel (1989). « Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs ? ». Article de la série « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? » de *Pédagogie collégiale*, vol. 3, n° 2, décembre 1989, p. 9 à 13.
(Dans la 3e série de textes de référence)

SALOMON, Gavriel et PERKINS D.N (1989). « Rocky Roads to Transfer : Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon ». *Educational Psychologist*, vol. 24, n° 2 , p. 113 à 142.

SHARAN, Yaël et Shlomo SHARAN (1987). « Training Teachers for Cooperative Learning ». *Educational Leadership*, vol. 45, n° 3, November 1987, p. 20 à 25.
(Dans la 4e série de textes de référence)

SLAVIN, Robert E. (1987). « Cooperative Learning and the Cooperative School ». *Educational Leadership*, vol. 45, n° 3, November 1987, p. 7 à 13.
(Dans la 4e série de textes de référence)

TARDIF, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : LOGIQUES ÉCOLES, 474 p.
(Dans la 2e série de textes de référence : extrait p. 270 à 294)

VIAU, Rolland (1987). « L'enseignement assisté par ordinateur : bilan qualitatif ». *Pédagogie collégiale*, juin 1987, numéro pilote, p. 20 à 22.
(Dans la 4e série de textes de référence)

Pré-activité tenue le 28 août 1992

Objectifs :

Clarifier, à partir des propositions de la personne-ressource et des attentes et besoins des membres du groupe, l'orientation, les objectifs, le contenu, le déroulement de l'activité ainsi que les méthodes pédagogiques, les exigences et les modes d'évaluation.

Activités :

1. Présentations des participantes et des participants
2. Expression des attentes et des besoins
3. Présentation par la personne-ressource des grandes lignes de l'activité tele qu'elle l'a imaginée
4. Entente sur les modalités de l'activité, à partir d'un projet de plan de cours examiné avec le groupe

Activité « Une démarche d'intégration »

DOCUMENTS DE PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ

- Description apparaissant dans la programmation locale
- Invitation lancée dans le bulletin d'information du Collège

Automne 1992
Personne-ressource : Cécile D'Amour
Répondante locale : Armande Maltais

PROGRAMMATION ET PUBLICITÉ

A-1

UNE DÉMARCHE D'INTÉGRATION
(1 crédit, 15 heures)

Dans les sondages réalisés au moment des dernières programmations, plusieurs enseignantes et enseignants ont formulé les commentaires suivants:

«J'aimerais faire le point sur les activités que j'ai suivies dans PERFORMA.»

«Est-il possible d'organiser une activité qui me permettrait de faire le lien entre les différentes connaissances apprises dans le CPEC?»

«Je voudrais une activité autour de l'intégration des apprentissages réalisés dans les nombreuses activités.»

«Je me sens éclaté, morcelé et un peu mélangé; j'éprouve le besoin d'une activité qui me donnerait un fil conducteur et qui me permettrait de mieux organiser la suite de mon perfectionnement.»

Cette activité d'intégration se veut une réponse à ces préoccupations. Elle vous permettra:

1. De prendre conscience des apprentissages réalisés et des liens qui existent entre eux.

   Pour ce faire, vous serez invité à regarder et à analyser les cours que vous avez suivis dans le CPEC PERFORMA et leurs impacts sur votre enseignement.

2. De structurer une démarche personnelle d'intégration de vos apprentissages et d'identifier de nouvelles avenues concernant votre perfectionnement.

   Pour ce faire, vous aurez l'occasion d'approfondir les concepts d'«intégration» et de «transfert» des apprentissages et vous serez invité à analyser votre pratique d'enseignement. Votre réflexion sera alimentée par des échanges avec vos collègues et par des références et suggestions fournies par les personnes-ressources.

C'est donc une invitation à une réflexion critique et organisée et à une démarche d'intégration.

Note

À cause de conflits d'horaires de plusieurs enseignants et enseignantes, il a été impossible de tenir cette activité à l'hiver; nous l'offrons donc à nouveau à l'automne.

Destinataire et préalable

Le personnel enseignant. Avoir participé à quelques activités dans le cadre du CPEC-PERFORMA.

Personne-ressource

Cécile D'Amour, membre du Groupe de recherche-action à PERFORMA.

Calendrier

Les vendredis suivants: 11 septembre, de *9h00 à 11h00*; 18 septembre, de *9h00 à 12h00*; 2 octobre, 23 octobre, 30 octobre, 13 novembre et 27 novembre, de *9h00 à 11h00.*

Nombre de places

Minimum: 10
Maximum: 16

Frais d'inscription

60,98$

Tiré du CPE/C PERFORMA, Collège Ahuntsic, Programmation des activités Été et automne 1992.

Au personnel enseignant

Invitation pédagogique

Les questions pédagogiques vous intéressent ? Vous avez assisté à des capsules pédagogiques, à des colloques, des conférences ? Vous avez suivi des activités PERFORMA ? Ce que vous avez tiré de ces expériences, dans certains cas, vous avez fort bien réussi à l'intégrer à votre enseignement, dans d'autres cas, moins bien.

Il reste des domaines où vous sentez que la théorie et la pratique se marient mal. Vous aimeriez, par exemple, mieux intégrer l'évaluation formative, le travail en équipe, etc., à vos cours.

Si vous êtes dans cette situation, une des activités offertes dans le cadre de PERFORMA s'adresse à vous. Si vous êtes disponibles le **vendredi matin** et que cela vous intéresse, communiquez avec moi au poste 2383, avant 17h, le jeudi 27 août.

Armande Maltais

Tiré du Bulletin d'information du Collège Ahuntsic, VOL 16, no. 4, le mercredi 26 août 1992.

Activité « Une démarche d'intégration »

DOCUMENTS D'ANIMATION DE L'ACTIVITÉ

- Liste des documents préparés par la personne-ressource pour l'animation de l'activité
- Copie de chacun de ces documents
  (incluant une brève présentation de chacun des textes de référence distribués aux participantes et aux participants mais n'apparaissant pas dans ce dossier)

Automne 1992
Personne-ressource : Cécile D'Amour
Répondante locale : Armande Maltais

Liste des documents utilisés pour l'activité
par ordre d'utilisation, avec mention de la phase de l'activité à laquelle chacun se rapporte

1. A propos de l'intégration des apprentissages : quelques questions
phase d'appropriation

(instrument d'animation; 6 questions visant à faire exprimer les conceptions spontanées des participants quant à l'intégration des apprentissages; travail individuel suivi d'une mise en commun)

2. A propos de l'évolution professionnelle et de la conception du métier : quelques questions
phase d'appropriation

(instrument d'animation; 7 questions visant à faire exprimer les conceptions spontanées des participants quant à la profession enseignante et à l'évolution professionnelle; travail individuel)

3. A propos de l'enseignement et de l'apprentissage : des positions à expliciter
phase d'appropriation

(instrument d'animation; 21 énoncés portant sur l'enseignement et l'apprentissage; les participants expriment leur degré d'accord avec chacun; 14 de ces énoncés sont de Prost, deux de Reboul et les autres ont été formulés par la personne-ressource; travail individuel)

4. A propos de l'éducation et de l'apprentissage : 20 énoncés à organiser
phase d'appropriation

(instrument d'animation emprunté à Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF éditeur, Paris, 7e édition, 1991, p. 31-33; travail individuel)

complété par :
A propos de l'éducation et l'apprentissage : qui a dit quoi ?

(identification des auteurs des énoncés retenus par Meirieu pour cet exercice)

5. TEXTES DE RÉFÉRENCE - 1ère série
L'évolution professionnelle et l'intégration des apprentissages : réflexions
phase d'appropriation

(recueil de textes précédé d'une présentation brève de chacun; textes de Artaud (14 pages), de Paré (5 pages) et du Conseil supérieur de l'éducation (11 pages))

6. A propos de l'intégration des apprentissages : éléments de réponse apportés par le groupe
transition entre l'appropriation et l'approfondissement

(instrument d'animation; synthèse des échanges tenus à partir des questions posées dans le document no 1; cette synthèse a été regardée avec le groupe lors de la deuxième rencontre, après que les membres du groupe aient lu les textes de référence de la première série; les rapprochements entre certains contenus des textes et les propos qu'ils avaient tenus ont constitué une forme de transition entre la phase d'appropriation et la phase d'approfondissement)

7. Canevas de la phase d'approfondissement (1ère partie)
phase d'approfondissement

(plan détaillé de l'exposé informel sur l'intégration des apprentissages)

8. TEXTES DE RÉFÉRENCE - 2e série
L'intégration des apprentissages : instruments théoriques et pratiques
phase d'approfondissement ainsi que phase d'application et d'instrumentation

(recueil de textes précédé d'une présentation brève de chacun; textes de D'Hainaut (3 pages), du Groupe Démarches (5 pages), de Jacques Laliberté (trois textes de 3, 5 et 2 pages), de Tardif (25 pages), de Perkins et Salomon (10 pages), de Cantin et Chené-Williams (13 pages))

9. Propos tenus lors de la deuxième rencontre
transition entre l'appropriation et l'approfondissement

(instrument d'animation; synthèse des échanges tenus lors de la deuxième rencontre; pour tirer parti de nos idées, ne pas les perdre en cours de route...)

10. Synthèse des concepts étudiés sous forme de schéma
phase d'approfondissement

(schéma construit au tableau lors de la 3e rencontre)

11. Guide pour le bilan général d'intégration des acquis pédagogiques
phase d'application et d'instrumentation

(instrument visant à aider les participants à effectuer la phase bilan de leur démarche d'intégration; quelques principes, quelques suggestions de façons de mener la démarche (étapes et objets), de l'intérêt d'une réflexion sur la démarche)

12. TEXTES DE RÉFÉRENCE - 3e série
Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage; dimensions de la profession enseignante et compétences requises
phase d'application et d'instrumentation (notamment pour l'élaboration du bilan)

(recueil de textes précédé d'une présentation brève de chacun; textes de Reboul (9 pages), de Prost (2 pages), de Michel Saint-Onge (5 pages), du Conseil supérieur de l'éducation (deux textes de 6 et 7 pages), du Conseil des collèges (9 pages), de Paul Forcier (6 pages), de Daniel Roy (divers tableaux), de Gaston Faucher (6 pages) et 5 courts extraits de sources diverses)

13. Quelques indications concernant les deux premiers travaux
(pour l'évalutation des apprentissages effectués dans l'activité)

(pour chacun des deux premiers travaux, ce document couvre les aspects suivants : principale exigence, date de remise, pondération, critères d'évaluation, forme, guide et contenu)

14. Identification de facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver l'intégration et le transfert des apprentissages
phase d'intégration

(instrument de réflexion qui a été utilisé individuellement, à l'extérieur des rencontres; il visait à aider les participantes et les participants à transférer les acquis de l'activité à leur futur perfectionnement et à l'encadrement des apprentissages de leurs élèves)

15. Un second regard...
phase d'application et d'instrumentation

(instrument de réflexion qui a été proposé pour utilisation individuelle « à petites doses », à l'extérieur des rencontres; il comportait 48 questions, à aborder quelques-unes à la fois, pour considérer d'un autre oeil sa pratique; cet instrument a été fourni après que chacun et chacune ait déposé son bilan - *cf.* documents nos 11 et 12)

16. Pour la suite de notre perfectionnement, de notre évolution professionnelle : quelques suggestions
phase d'intégration

(suggestions examinées avec les participantes et participants immédiatement après la tenue d'un remue-méninges sur ce thème, pour enrichir celui-ci)

17. TEXTES DE RÉFÉRENCE - 4e série
Perfectionnement, évolution professionnelle et intégration des apprentissages : quelques textes complémentaires sur des questions abordées dans l'activité
phase d'approfondissement (à poursuivre par eux-mêmes) et phase d'intégration

(recueil de textes précédé d'une présentation brève de chacun; textes regroupés sous quatre thèmes :
Une double piste de perfectionnement : la recherche pédagogique qu'on mène et celle qu'on utilise ; un extrait de Prost (19 pages), un article de Rolland Viau (3 pages);
A propos de l'intégration des apprentissages : deux passionnants exemples de synthèses de recherches riches de suggestions applicables à nos apprentissages et à ceux de nos étudiants; textes de Butterfield et Nelson (34 pages) et de Prawat (41 pages);
A propos de la construction des savoirs et de la prise en considération des conceptions ou représentations spontanées; textes de Audigier (4 pages) et de Larochelle et Desautels (17 pages);
A propos de problèmes que les participants ont soumis au groupe; trois articles d'*Educational Leadership* sur l'apprentissage coopératif (19 pages), un texte d'Ulric Aylwin sur le même thème (6 pages), un article de Mac Allister sur l'évaluation de la communication écrite (7 pages).

Ce recueil a été distribué lors de la dernière rencontre, comme dernier cadeau et... il fut reçu ainsi.

NOTES:

1 Tous les documents et instruments ont été préparés par la personne-ressource, sauf l'instrument présenté au document numéro 4 qui a été emprunté à Philippe Meirieu. Les sources utilisées pour les documents ont été mentionnées dans chacun d'entre eux.

2 Lors de la discussion en groupe de solutions à un problème soumis par chacun, quelques autres textes de référence utiles pour chacun des problèmes ont été remis à l'ensemble du groupe.

Cécile D'Amour, 30 novembre 1992

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

A propos de l'intégration des apprentissages : quelques questions

Répondre aux questions suivantes spontanément et sans s'attarder.

1. Quand j'entends « intégration des appprentissages », ça évoque surtout un processus ou un résultat ?

2. Quelles distinctions fais-je entre « savoir », « avoir assimilé », « avoir compris », « avoir retenu », « avoir appris », « avoir intégré » et « savoir transférer » ?

3. Qu'est-ce que c'est pour moi un apprentissage bien intégré ? A quoi puis-je reconnaître une lacune à cet égard ?

4. Qu'est-ce qui peut aider et qu'est-ce qui peut nuire à l'intégration des apprentissages que j'effectue ? (Illustrer à l'aide d'exemples.)

5. Qu'est-ce qui fait que j'ai de la difficulté à transférer dans ma pratique des méthodes ou stratégies pédagogiques que je connais et que je voudrais bien utiliser ?

6. A quelle(s) étape(s), à quel(s) moment(s) de l'apprentissage est-ce qu'il me semble utile d'intervenir pour favoriser l'intégration des apprentissages ? Ai-je intégré à mon enseignement de telles interventions ?

A propos de l'évolution professionnelle et de la conception du métier : quelques questions

1. Pourquoi j'enseigne ?

   Ai-je choisi ce métier ou les événements m'y ont-ils menée ?
   Pourquoi suis-je demeuré dans le métier ?
   Ai-je eu envie de le quitter ? Pour quelles raisons ?
   M'est-il arrivé de quitter temporairement le métier ? Pourquoi ? Pour faire quoi ? Qu'en ai-je tiré par rapport à l'exercice du métier ?

2. A mes débuts, combien m'a-t-il fallu de temps pour que je me sente à l'aise dans le métier ? pour que j'aie l'impression que j'y faisais du vrai bon travail ?

3. Est-ce que ma conception de ce qu'est un « vrai bon travail de prof » a beaucoup changé depuis mon entrée dans l'enseignement ? Quelles sont les principaux changements qui sont survenus ? Quand se sont-ils produits ? Qu'est-ce qui les a provoqués ? Comment se sont-ils produits ?

4. Qu'est-ce qui me convient dans ma façon d'enseigner ? Quels aspects voudrais-je améliorer ? Y a-t-il des aspects sur lesquels je trouve que ma pratique ne colle pas à mes convictions, à ce que je souhaiterais accomplir ?

5. Quelles sont les principales questions qui ont émergé de ma pratique et pour lesquelles je n'ai pas encore trouvé de réponses qui me comblent ?

6. Quelles sont, selon moi, les principales compétences requises pour enseigner au niveau collégial ? Quel devrait être l'apport de la formation initiale et l'apport du perfectionnement au développement de ces compétences ?

7. A la lumière des conceptions qui sont les miennes maintenant, combien dirais-je qu'il m'a fallu de temps pour devenir un professeur compétent ? intéressant ? efficace ?

NOTE : Dans les documents d'animation, il manque le document #10.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

A propos de l'enseignement et de l'apprentissage: des positions à expliciter

La pratique d'un prof est fonction (entre autres) de ses conceptions de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage, même si celles-ci sont généralement implicites. La prise de conscience et la formulation explicite de ces conceptions contribuent à l'amélioration de la pratique. La prise de position face à diverses affirmations peut aider à expliciter les conceptions implicites qui sont les nôtres. C'est le but de cet exercice et de celui qui suit.

Indiquez votre degré d'accord avec chacune des affirmations suivantes et notez les réactions qu'elle provoque chez-vous. Quand vous aurez terminé, jetez un regard sur l'ensemble et formulez des commentaires généraux : qu'est-ce qui vous frappe dans vos positions et vos réactions ?
(La source de chacun des énoncés est indiquée à la fin de la série.)

1. L'enseignant est nécessairement un éducateur.
   (Est-ce vrai aussi pour le prof de cégep ?)

2. L'enseignement s'accomplit quand l'apprenti cesse d'être un imitateur servile.

3. La constatation majeure qui commande toute réflexion sur l'enseignement aujourd'hui est que ses difficultés viennent des élèves, non des maîtres.

4. L'enseignement est une relation entre des personnes.

5. Il est clair que la pédagogie peut exister comme savoir et qu'elle constitue notre seul espoir d'améliorer les études, comme il le faut si nous voulons relever le défi de la démocratisation, c'est-à-dire conduire la masse au niveau qu'atteignaient hier les élites.

6. Pour guider autrui dans ses démarches d'apprentissage, il est important d'avoir analysé ce qu'on fait soi-même quand on apprend, comment on procède et comment on se sent dans diverses situations d'apprentissage.

7. C'est le développement de l'intelligence qui détermine ce qui peut être appris.

8. Enseigner n'est pas un métier mais un art. Rien de ce qui fait un bon professeur ne saurait donc s'enseigner, hormis les connaissances : c'est affaire de talent, de don, d'intuition.

9. Les enseignants changent de pratiques pédagogiques par mode ou par lassitude plus que sur la base des leçons tirées de l'expérience.

10. La transmission des savoirs constitue l'essence même de l'enseignement.

11. Le développement intellectuel découle des apprentissages effectués.

12. Dans les collèges et les universités, l'enseignement n'est pas vraiment une profession ou, s'il en est une, c'est là le seul cas où on puisse exercer une profession sans avoir reçu de formation pour ce faire.

13. On ne peut progresser, dans l'enseignement comme ailleurs, qu'en se corrigeant de ses erreurs. Le progrès est un processus constant d'ajustement des pratiques, qui suppose une attention critique à leurs effets, bref, un regard clinique. Il faut beaucoup d'assurance pour s'exposer à découvrir que l'on échoue en croyant bien faire. D'où l'intérêt de développer chez les professeurs ce regard clinique.

14. Il n'y a pas de problèmes pédagogiques, il n'y a que des professeurs qui n'ont rien à dire.

15. Le manque de curiosité de trop d'enseignants envers les innovations pédagogiques constitue un facteur puissant d'inertie du système scolaire.

16. S'il existe des écoles c'est précisément parce que la vie n'en est pas une.

17. L'un des problèmes centraux du système éducatif est la marginalité des professeurs qui s'engagent dans un processus d'innovation, d'expérimentation et de recherche.

18. Apprendre c'est acquérir une information, ou un savoir-faire, ou une compréhension. Il y a trois manières d'apprendre qui diffèrent non seulement par leur structure mais par leur valeur; l'apprentissage est supérieur à l'information, et la compréhension à l'apprentissage.

19. L'attitude la plus naturelle, dans le débat pédagogique, est d'affirmer ses convictions et non de les soumettre à l'épreuve des faits. Ou plutôt, c'est d'admettre comme faits probants, des souvenirs, des impressions qui n'ont aucune valeur probante. Après tout, les yeux ne se trompent pas quand ils voient le soleil tourner dans le ciel, et pourtant, c'est la terre qui tourne... Cette attitude dogmatique, pétrie de certitudes aussi naïves qu'inébranlables, constitue l'un des obstacles les plus forts au progrès des méthodes d'enseignement.

20. La recherche pédagogique (effectuée par les enseignants) peut contribuer à la valorisation professionnelle des enseignants en leur donnant une compétence méthodologique ignorée du profane, même savant, même diplômé.

21. Depuis qu'il y a des élèves, et qui étudient, leurs résultats sont identiques ou pires; c'est bien le signe que le progrès pédagogique est à toutes fins utiles impossible.

SOURCES :

La plupart des énoncés sont tirés de *Éloge des pédagoques* d'Antoine Prost. Certains de ceux-ci sont rapportés par Prost mais ne traduisent pas son opinion et quelques énoncés ont été légèrement modifiés. Dans chaque cas, il faudra référer au contexte pour ne pas trahir l'esprit de l'auteur.

Entre parenthèses, après le numéro de l'énoncé, est indiquée la page d'où est tiré celui-ci :
1 (p. 37), 2 (p. 19), 3 (p. 32), 4 (p. 37), 5 (p. 41), 8 (p. 186), 9 (p. 187), 13 (p. 193), 14 (p. 23 et p. 185), 15 (p. 194), 17 (p. 194), 19 (p. 195), 20 (p. 198) et 21 (p. 32)

Les énoncés numéros 16 et 18 sont tirés de *Qu'est-ce qu'apprendre ?* d'Olivier Reboul, respectivement aux pages 16 et 17.

Les autres énoncés ont été formulés par la personne-ressource.

Cécile D'Amour,
septembre 1992

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

A propos de l'éducation et de l'apprentissage : 20 énoncés à organiser

Voici vingt affirmations concernant l'éducation en général et l'apprentissage en particulier. Vingt affirmations que vous avez déjà entendu prononcer et que vous avez peut-être utilisées vous-mêmes.

Je vous invite à :

1. lire attentivement chacune de ces vingt affirmations;
2. situer, deux à deux, ces vingt affirmations dans le tableau qui suit la liste des énoncés, tableau qui comporte dix questions. Pour situer les affirmations dans la colonne A ou B, indiquez dans chaque case le numéro de l'énoncé choisi (ou un résumé de cet énoncé) **en vous efforçant d'obtenir une certaine homogénéité dans chacune des deux colonnes**;
3. indiquer la colonne d'énoncés qui reflète le mieux vos convictions touchant l'éducation en général et l'apprentissage en particulier et commenter. Vous pouvez aussi vous amusez à constituer des couples d'énoncés qui pourraient s'ajouter à ceux-ci et décriraient des éléments de vos convictions concernant l'enseignement.

(Tiré de : MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 7e édition, 1991, p.31-33)

1. Rien ne se fait sans désir. Imposer quoi que ce soit au sujet s'il n'en manifeste pas le désir, c'est s'exposer au refus ou engendrer le rejet.

2. Les individus ne demandent, le plus souvent, qu'à se complaire dans la facilité et la consommation passive. Il faut leur « forcer la main » pour leur imposer des objets culturels qui exigent toujours un effort.

3. Pour aider quelqu'un, il suffit de l'écouter et de lui communiquer, par la confiance qu'on lui témoigne, la détermination nécessaire pour qu'il trouve en lui-même les ressources pour surmonter ses problèmes. Personne n'a jamais pu résoudre le problème de quelqu'un d'autre.

4. L'exercice de l'autorité est toujours pervers car il s'accompagne systématiquement de la menace – implicite ou explicite – d'une sanction ; il maintient donc les sujets dans la dépendance et l'aliénation.

5. Un sujet n'est agressif que s'il est agressé ; l'éducation consiste donc à créer un environnement favorable qui rendra la violence inutile, voire impossible.

6. On ne peut désirer ce que l'on ignore ; on ne peut aimer ce que l'on ne connaît pas. Attendre l'émergence du désir, c'est renvoyer à l'inégalité.

7. On n'apprend rien que l'on n'a pas soi-même redécouvert et reconstruit. Les seuls apprentissages qui comptent sont ceux que le sujet effectue activement, selon sa propre démarche, en s'affrontant lui-même aux difficultés qu'il rencontre pour les dépasser.

8. Ce qu'il faut d'abord connaître, pour faire œuvre d'éducation, c'est la psychologie. Par sa démarche – centrée sur le sujet – comme par les connaissances qu'elle a élaborées, elle nous livre l'essentiel de ce que nous devons prendre en compte.

9. Éduquer quelqu'un c'est l'intégrer dans une société ; c'est donc lui apprendre à se soumettre aux règles que cette société lui impose pour réussir. La véritable liberté est celle de l'homme qui vit dans la Cité en se soumettant à la loi commune.

10. L'autorité permet à l'individu de structurer sa personnalité. Sans elle, il se mettrait en quête de limites et sombrerait dans la violence.

11. L'essentiel, à rechercher en toutes circonstances, est l'épanouissement des personnes, la découverte et la mise en valeur de la richesse de chaque sujet. Les apprentissages doivent être intégrés dans cette dynamique.

12. Pour aider quelqu'un, il faut lui fournir des informations et des outils intellectuels lui permettant de se comprendre et de comprendre la situation dans laquelle il se trouve. Faire l'économie d'un apport extérieur et ne renvoyer le sujet qu'à lui-même c'est le nourrir d'illusions narcissiques et l'enfermer dans ses difficultés.

13. L'éducateur doit se mettre au service de la demande exprimée par les sujets ; le respect de cette demande est incontournable. Ne pas en tenir compte c'est mépriser les sujets, se couper d'eux et donc renoncer, à terme, à la moindre efficacité.

14. Tout véritable apprentissage exige une rupture avec d'anciennes représentations ou des préjugés antérieurs. Il requiert donc une intervention extérieure ou une situation particulière qui contraignent le sujet à modifier son système de pensée.

15. Parce qu'il est d'abord, qu'il le veuille ou non, un agent social, l'éducateur doit disposer des informations lui permettant de comprendre ce rôle ; parce que la société lui demande d'accroître les compétences des sujets, il doit maîtriser parfaitement ces compétences. C'est donc aux ressources de la sociologie et de l'épistémologie qu'il doit faire appel.

16. Chaque sujet a une personnalité irremplaçable et constitue en lui-même une richesse irréductible à l'ensemble des influences qu'il reçoit comme des fonctions sociales qu'il est amené à assumer.

17. L'essentiel, pour un éducateur, est de faire acquérir au sujet les compétences techniques qui seront les plus utiles à la société dans laquelle il se trouve. Cela l'amène souvent à lui faire effectuer des apprentissages sans rapport avec son projet personnel.

18. Éduquer quelqu'un, c'est lui apprendre à penser par lui-même et à n'effectuer que les actes qu'il aura librement décidés.

19. Le sujet cherche toujours son plaisir au détriment d'autrui et l'agressivité est une composante fondamentale de la « nature humaine ». L'éducation consiste à remplacer, chez le sujet, le principe de plaisir par le principe de réalité.

20. Le sujet n'est que le produit de son éducation et cette éducation n'est que la somme des déterminations (physiologiques, sociales, etc.) auxquelles il est soumis.

	A	B
Quelle représentation peut-on avoir du sujet et de ce qui le constitue ?		
Que peut signifier « éduquer à la liberté » ?		
Peut-on se débarrasser de l'agressivité ?		
L'autorité est-elle nécessaire en éducation ?		
Quelle finalité peut-on conférer aux apprentissages ?		
Quand et comment un sujet effectue-t-il un apprentissage vraiment efficace ?		
Quelle place faut-il attribuer au désir dans l'apprentissage ?		
Comment répondre à une demande culturelle formulée par un ou des sujets ?		
Quelle attitude faut-il avoir quand un sujet paraît avoir besoin d'une aide particulière pour faire face à une difficulté ?		
Dans quelle(s) science(s) humaine(s) faut-il rechercher les apports essentiels pour faire œuvre d'éducation ?		

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLÈGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
1992-1993

A propos de l'éducation et de l'apprentissage : qui a dit quoi ?

De qui provenaient les affirmations que vous avez classées en deux colonnes dans le petit exercice proposé lors de la dernière rencontre

Voici le commentaire de Philippe Meirieu à propos des vingt affirmations qu'il reprenait dans cet exercice.

> La plupart de ces affirmations ont été reformulées, mais on peut trouver des phrases très proches chez de nombreux auteurs : ainsi aura-t-on pu, par exemple, reconnaître A.S. NEILL dans l'affirmation 1, C. ROGERS dans la 3 et la 7, G. MENDEL dans la 4, W. REICH dans la 5, P. BOURDIEU dans la 6, SPINOZA dans la 9, G. SNYDERS dans la 12, G. BACHELARD dans la 14, DURKHEIM dans la 17, FREUD dans la 19, MARX dans la 20...
>
> Les autres affirmations font partie de ce fonds commun idéologique réfracté par de si nombreux auteurs qu'on hésite à les attribuer plus précisément à l'un d'eux (c'est le cas, en particulier des formules 2, 13, 16 et 18). Bien évidemment, ces formules sont ici, isolées, alors que, chez les auteurs qui les utilisent, elles sont assorties de nuances et parfois même de leur antithèse...
>
> (MEIRIEU, P. *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, PARIS, 7e édition, 1991, p. 32 - 33)

TEXTES DE RÉFÉRENCE
1ère série

L'évolution professionnelle et l'intégration des apprentissages : réflexions

1. ARTAUD, Gérard (Faculté d'éducation, Université d'Ottawa). « La re-création du savoir », dans *Pédagogiques*, Revue de pédagogie de l'enseignement supérieur, Vol. 7, no 1, 1987, p. 9-22.

   Texte qui, sous forme de témoignage, traite de l'évolution pédagogique d'un professeur et de l'intégration des apprentissages dans le cadre des études supérieures.

2. PARÉ, André (Département de psychopédagogie, Université Laval). « L'acte d'enseigner - geste d'art - source de perfectionnement », dans *Prospectives*, décembre 1983, p. 175-191.
   Extrait : p. 179-183

   Dans l'extrait présenté, l'auteur traite de la nature de l'acte d'enseigner ainsi que de l'interaction entre la pratique et les théories comme base du perfectionnement des profs. On y souligne l'importance pour un professeur qui recherche la cohérence de sa pratique professionnelle d'analyser sa propre pratique et d'« expliciter la théorie implicite qu'il porte en lui depuis longtemps ».

3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1991, 44 p. plus annexes.
   Extrait : p. 5-15

   L'extrait présenté traite de trois questions : en quoi consiste le processus de l'intégration des savoirs, comment il se situe au coeur de l'acte d'apprendre et en quoi il s'agit d'une exigence sociale.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE — COLLÈGE AHUNTSIC
Activité «Une démarche d'intégration»

CPE/C-PERFORMA
Automne 1992

À propos de l'intégration des apprentissages

Réponses apportées par le groupe aux questions du document #1

- Processus ou résultat (question no 1)

  Pour tous et chacune, l'intégration des apprentissages évoque plutôt un processus qu'un résultat.

- Distinctions entre «savoir», «avoir assimilé», «avoir compris», «avoir retenu», «avoir appris», «avoir intégré» et «savoir transférer». (question no 2)

  On voit là des niveaux, une gradation: savoir transférer correspond au dernier niveau.

  Ces expressions s'appliquent à différents objets (ex. je sais quel temps on prévoit pour aujourd'hui, ce qu'est une dérivée, comment faire un résumé, jouer du piano, etc.).

  Les résultats s'obtiennent par divers moyens (l'expérience, l'étude personnelle, l'école, etc.).

  Certaines analogies sont évoquées, certains éléments de description sont proposés, certaines questions sont posées:

  - «assimiler», «retenir», c'est de l'ordre de l'ingestion;
  - «avoir appris» fait référence au passé, au processus; je peux avoir appris quelque chose (ex. les noms des planètes) sans pour autant l'avoir retenu; je ne le sais donc pas, même si je l'ai déjà appris.
    J'ai tout de même l'avantage de savoir qu'une telle connaissance existe et qu'il existe des sources, des moyens pour réussir à me l'approprier.
  - pour une autre personne: je ne peux pas dire que j'ai appris, si je n'ai rien retenu;
  - «avoir retenu» suppose la conscience: j'ai la conscience que je sais telle chose;
  - «intégrer» évoque «faire des liens»;
  - si on sait, qu'on a assimilé, compris, retenu et appris... devrait-on, nécessairement, automatiquement avoir intégré et savoir transférer? On aimerait que oui, mais on pense plutôt que non;
  - «savoir transférer» a été interprété de deux façons différentes:

    1) être en mesure d'utiliser ce qui a été appris dans des contextes différents de celui dans lequel ça a été appris; (appliquer)

    2) être en mesure de faire comprendre à quelqu'un d'autre, de transmettre ce qu'on a soi-même appris. (expliquer)

- Ce qu'est un apprentissage bien intégré (question no 3)

  Pour décrire ce qu'est un apprentissage bien intégré, on a évoqué les caractéristiques, les indices suivants:

  - ce que ça exige:

    . avoir fait le tour de la question (une connaissance, une habileté), l'avoir abordée et l'avoir comprise sous toutes ses facettes;

    . avoir pris conscience des liens existant entre cet objet et d'autres éléments de mes acquis;

  - ce que ça permet, comment ça se manifeste:

    . pouvoir m'y retrouver, peu importe la façon dont j'aborde la question;

    . pouvoir exprimer en mes mots ce que j'ai appris, l'illustrer par des exemples;

    . pouvoir jouer avec les éléments — maintenant — spontanément;

    . pouvoir utiliser ces éléments dans divers contextes, différents de ceux dans lesquels s'est effectué l'apprentissage;

  - les états qui lui sont associés:

    . avoir l'impression qu'on maîtrise quelque chose, qu'on se l'est approprié;

    . être à l'aise;

    . la spontanéité.

- Ce qui aide et qui nuit à mes propres apprentissages (question no 4)

  - ce qui aide:

    . que je comprenne le sens de la démarche;
      que j'aie l'occasion de répéter;
      que mon apprentissage puisse se faire sous différentes formes, recourir à diverses modalités: observer, pratiquer, me faire corriger, etc.;
      que je puisse saisir un ordre, une organisation;

    . que le professeur présente la matière, les apprentissages à effectuer de façon organisée, structurée;
      qu'il établisse des principes de base, des points de repère auxquels il revienne régulièrement;
      qu'il mette les apprentissages en contexte;
      qu'il illustre ce qui est enseigné par des exemples;
      qu'il utilise l'analogie;
      qu'il fasse faire le passage de l'abstrait au concret et du concret à l'abstrait.

  . ce qui nuit, de la part d'un professeur:

    . l'éparpillement;
    . ne pas expliciter les liens;
    . ne pas faire de retour sur ce qui a déjà été traité, appris.

- À quoi tiennent mes difficultés à transférer mes acquis pédagogiques dans ma pratique (question no 5)

  - manque de maîtrise de ce que je veux utiliser: il me manque des éléments;

  - insécurité face à la nouveauté, face à la réaction que j'anticipe de mes étudiants: je ne suis pas à l'aise;

  - résistance au changement: je me complais dans la routine; je ne suis pas vraiment satisfait de mon enseignement mais ce n'est pas la crise;

  - manque de conviction: je ne crois pas vraiment à l'importance d'effectuer tel changement, au bien-fondé de telle méthode;

  - investissement insuffisant: je n'ai pas pris le temps de préparer une intervention et de l'expérimenter avec mes élèves;

  - écartèlement:

    . entre le court terme et le moyen (ou le long) terme; j'y gagnerais à moyen (ou long) terme mais l'investissement requis à court terme me semble trop considérable;

    . entre la pédagogie et la matière (la discipline):

      - je ne sais pas comment équilibrer mes préoccupations pour la matière et pour la pédagogie; il faudrait que je saisisse mieux comment la pédagogie peut m'aider à faire apprendre la matière (que ce n'est pas quelque chose de «décroché» que je fais «en plus»);

      - lorsque je donne un cours dont la matière m'est moins familière, ça exige plus de travail de ma part et je me sens moins à l'aise: deux conditions qui réduisent mon «investissement pédagogique».

- À quel(s) moment(s) intervenir pour favoriser l'intégration des apprentissages de mes étudiants (question no 6)

  - tout au long du processus d'enseignement:

    . faire des mises au point, des retours;
    . pratiquer l'évaluation formative;
    . se préoccuper de l'apprentissage (ses modalités) en même temps que du contenu (matière étudiée);
    . utiliser des schémas pour organiser la matière;
    . quand on veut solliciter des connaissances, évoquer le contexte dans lequel elles ont été enseignées, de façon à faciliter le rappel de celles-ci;

  - deux moments forts: le début et la fin (d'une rencontre, d'une séquence d'apprentissage, d'un cours):

    . ne pas commencer comme si les élèves ne savaient rien, qu'ils n'étaient que des «cruches vides»;

    . faire apparaître les liens entre les éléments étudiés et certains de leurs acquis;

- faire des liens entre une rencontre et la précédente (par exemple par des questions posées à la fin d'une rencontre et sur lesquelles on revient au début de la rencontre suivante).

- Difficultés (évoquées en marge de la question no 5)

  - habileté insuffisante:

    - je voudrais bien favoriser l'intégration des apprentissages de mes élèves mais je ne sais pas trop comment;

  - concertation et coordination insuffisantes entre les professeurs:

    - on ne fait pas l'effort de s'entendre sur le sens à donner à certains concepts-clés qui reviennent dans plusieurs cours;

    - on ne sait pas précisément ce que font nos collègues qui enseignent aux mêmes étudiants que nous.

  Ces conditions font qu'il est difficile de favoriser une intégration qui dépasse le cadre étroit de notre cours.

  «On ne peut pas laisser à l'élève seul la responsabilité de faire des liens.»

Canevas de la phase d'approfondissement

1. Retour sur la rencontre précédente et sur le travail accompli depuis

2. Présentation du traitement général réservé au thème de l'intégration

Trois sens :
1) intégration des acquis pédagogiques des profs
2) intégration des apprentissages de nos élèves
3) intégration d'apprentissages quelconques que nous pouvons faire

L'intégration, prise au premier sens, sera traitée en premier lieu, en lien avec votre situation actuelle, en expérimentant (*hugging*);
l'intégration, prise au deuxième sens, sera traitée par extension à partir du traitement de 1), en jetant des ponts, en faisant un transfert (*bridging, forward reaching*);
pour faciliter l'intégration, dans son troisième sens, vous pourrez effectuer vous-même le transfert à partir de ce que vous aurez tiré de l'activité (*backward reaching*[1]).

Dans chacun de ces trois sens, on peut faire la distinction entre :
- processus et résultat;
- intégration effectuée par le sujet et intégration caractérisant l'objet (la matière enseignée, le cours, le programme, etc.); la seconde est susceptible de favoriser la première.

3. Commentaires

3.1 sur l'utilité et limites des modèles

Recherche de la convenance et non de l'exactitude (cf. *fit* plutôt que *match*[2])

« La science est une carte intellectuelle de la réalité, si l'on veut, jamais une reproduction de celle-ci. [3] »

3.2 sur l'omniprésence des modèles

---

1 Pour le sens de *hugging, bridging, forward reaching* et *backward reaching*, voir l'article de Perkins et Salomon; nous y reviendrons.

2 Voir Larochelle et Desautels, 1992, p. 27-28 : perspective constructiviste

3 Ibid.

4. Intégration des acquis pédagogiques des profs

4.1 De quoi s'agit-il ?

4.1.1 Votre avis

4.1.2 Dimensions individuelles et dimensions collectives de la démarche

4.1.3 Pour chacun des deux aspects de l'intégration (rétention et transfert) - en contexte de perfectionnement en enseignement :

- les objectifs
- quelques caractéristiques
- quelques indices de réussite et de difficulté

4.1.4 Composantes affectives : exigences et impacts

4.1.5 Retour sur la réflexion amorcée concernant les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (document)

4.2 Comment procéder ?

4.2.1 Votre avis

4.2.2 Quelques suggestions de modalités

5. Décontextualisation du concept d' « intégration des apprentissages »

5.1 Retour sur ce qui a été dit de l'intégration lors de la première rencontre (document synthèse); comment ceci recoupe ou enrichit ce qui vient d'être fait au point 4 ou en est enrichi.

5.2 Introduction d'autres dimensions ou distinctions; élaboration d'un schéma de concepts.

5.3 Identification d'éléments à creuser.

6. Approfondissement de certains éléments

6.1 Des « degrés » dans l'apprentissage :

- connaissance versus compréhension (Perkins, octobre 1991, p. 4)
- *awareness* et *access* versus *inert knowledge* (Prawat; Perkins et Salomon, p. 28)
- *acquisition* versus *access* (Prawat, p. 4)
- rétention versus transfert (D'Hainaut) et *maintenance* versus *utilization* (Prawat, p. 4))
- *tacit knowledge* versus *explicit knowledge* (Polanyi, repris par Prawat) et *analyzed knowledge* versus *unanalized knowledge* (Bialystok et Ryan repris par Prawat)
- information versus savoir versus connaissance (Legroux, document)

6.2 Qu'est-ce qui fait que le transfert ne se produit pas ?

6.2.1 Votre avis

6.2.2 Autres pistes de réponses

6.3 Deux postulats implicites à remettre en cause

TEXTES DE RÉFÉRENCE
2e série

L'intégration des apprentissages : instruments théoriques et pratiques

1. D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Fernand Nathan (Paris), Éditions LABOR (Bruxelles), 4e édition, 1985, 491 p.
Extrait : p. 285 - 287

Dans cet extrait l'auteur fait la distinction entre deux aspects de l'intégration : la rétention et le transfert. Il définit quatre niveaux de rétention et trois niveaux de transfert.

2. Groupe « Démarches ». *Programme de développement de la pensée formelle. Tome I Fondements théoriques*, Collège de Limoilou, 1986, 226 p.
Extrait : p. 98 - 102

Cet extrait traite du transfert. On y présente quelques éléments de définition et d'histoire du concept ainsi que certaines distinctions (transfert latéral et transfert vertical; transfert positif et transfert négatif).

3. LALIBERTÉ, Jacques. « Comment faciliter le transfert de l'apprentissage », dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 3, No 3, p. 30 - 32

Cet article présente deux revues de littérature sur le thème du transfert de l'apprentissage. Il comporte : une brève discussion du rôle des éducateurs en ce qui a trait au transfert des apprentissages, quelques éléments d'histoire de ce concept, des suggestions de stratégies pédagogiques propres à favoriser le transfert de l'apprentissage. On y met en relief deux facteurs primordiaux qui facilitent le transfert : l'organisation et la conscience de ce qu'on sait (et ne sait pas), de ce qu'on peut (et ne peut pas) faire.

4. LALIBERTÉ, J. (avec la collaboration de P. MATTEAU et N. TREMBLAY). *Autour du thème « l'intégration des apprentissages »*, Document de travail, CPE\C - PERFORMA, 14 mars 1988, 20 pages
Extrait : section II du document, 5 pages

Ce texte propose des éléments de définition, des distinctions et des commentaires fort intéressants sur le thème de l'intégration des apprentissages.

5. LALIBERTÉ, Jacques. « A lire et à relire » sur l'ouvrage *Les origines du savoir* de André Giordan et Gérard de Vecchi , dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 1, No 2, p. 20 - 21

Jacques Laliberté présente ici quelques propos de Giordan et de Vecchi qui devraient « rejoindre tout éducateur qui s'interroge - parfois avec fièvre et sentiment de frustration - sur les piètres résultats qui caractérisent trop souvent l'action éducative la mieux intentionnée, la plus passionnée et fondée sur une indiscutable compétence disciplinaire du maître » (Laliberté, p. 20). Une des convictions profondes de Giordan et de Vecchi est que « l'enseignement scientifique ne peut ignorer, ou même évacuer, les conceptions des apprenants; il doit les connaître, les reconnaître et les prendre en compte, afin d'interférer avec elles. » (Giordan et de Vecchi, p. 41)

6. TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions LOGIQUES, Collection LOGIQUES ÉCOLES, Montréal, 1992, 474 p.
Extrait : p. 270 - 294

Dans cet extrait l'auteur traite du transfert des apprentissages : après des considérations portant sur la place qu'occupe cette question dans les écrits et les recherches pédagogiques, il présente une définition ainsi que des stratégies de soutien au transfert.

Ces propos sur le transfert constituent l'avant-dernière section du chapître IV qui s'intitule : « Résolution de problèmes et transfert ». L'extrait choisi comprend aussi la conclusion de ce chapître : « Des conséquences pour l'enseignement ».
Ces propos sur le transfert étant tirés d'un chapître qui porte aussi sur la résolution de problèmes, chapître lui-même inscrit dans un ouvrage beaucoup plus vaste, il arrive que le sens des termes utilisés ait été établi dans d'autres sections de l'ouvrage. En se limitant à la lecture de l'extrait choisi, on pourra comprendre le sens général et l'intérêt des propos tenus par l'auteur mais, pour bien saisir le sens de certains termes ou expressions, il faudra se référer à d'autres sections de l'ouvrage. C'est notamment le cas pour les expressions ou les termes suivants : connaissances déclaratives, connaissances procédurales, connnaissances condition-nelles (p. 287); décontextualisation (p. 284); problèmes mal définis (p. 287); scénario de chaînage arrière (p. 289); modeler (un comportement (p. 289), des connaissances (p. 290)), stratégies métacognitives (p. 286 et 289).

7. PERKINS, D.N. et Gavriel SALOMON. « Teaching for Transfer », dans *Educational Leadership*, September 1988, p. 22 - 31 (plus bibliographie)

Ce texte est facile d'accès et truffé d'exemples; il aide à comprendre les mécanismes et les difficultés du transfert tout en proposant des techniques propres à favoriser celui-ci.

Les auteurs mettent en évidence l'importance d'assurer le transfert d'habiletés de base, de connaissances et d'habiletés intellectuelles supérieures. Après avoir présenté quatre explications possibles des difficultés de transfert, ils décrivent un modèle qui explique les mécamisnes en cause (en faisant la distinction entre ce qu'ils appellent le « low road transfer » et le « high road transfer » ainsi qu'entre deux types de « high road transfer » : « forward-reaching » et « backward-reaching ») et les conditions dans lesquelles on peut s'attendre à ce que le transfert se fasse. Ils décrivent ensuite deux techniques facilitant le transfert : « hugging » (serrer) et « bridging » (jeter des ponts). Finalement, ils discutent un aspect crucial de la difficulté d'assurer le transfert : le caractère particulier d'un savoir ou d'une stratégie (habileté, méthode, etc.), ce qui fait qu'un savoir est adéquat dans un contexte mais peut-être pas aussi transférable qu'on veut bien l'imaginer (ce qu'ils appellent « local knowledge »).

8. CANTIN, Gabrielle et Adèle CHENÉ-WILLIAMS. « L'intégration des apprentissages : du pourquoi au comment », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. IV, no 3, Automne 1978, p. 375 - 387

Cet article touche directement la question de l'intégration des apprentissages effectués par des adultes engagés dans une démarche de formation ou de perfectionement en enseignement.

Les auteures présentent une démarche d'intégration qui prend la forme d'une activité particulière, située au terme d'un projet de formation ou de perfectionnement, ou environ au tiers de celui-ci. Elles présentent les principes philosophiques et méthodologiques sur lesquels repose une telle démarche ainsi que les modalités de celle-ci. Le rôle de l'activité proposée est d'offrir aux enseignants, en formation ou en perfectionnement, l'occasion de prendre conscience de leurs apprentissages, de faire le point, de situer ce qui a été appris dans un tableau d'ensemble et de lui donner un sens, d'identifier des avenues pour la poursuite du perfectionnement. (La dimension « transfert dans la pratique » est peu développée.)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

Propos tenus lors de la deuxième rencontre

Questions suscitées par la première rencontre et le travail effectué depuis (lecture et tenue du journal de bord)

- Comment amener (ou aider) l'étudiant à faire des liens entre ce qui est enseigné et ce qu'il sait déjà, compte tenu que nous avons affaire à des groupes de 25 ou 30 étudiants (et souvent plus) ? Comment évaluer si ces liens sont faits ?

- Comment tenir compte du « savoir déjà là », comment « passer » au savoir scientifique sans dévaloriser le « savoir d'expérience » ?

- Comment respecter le contenu prescrit pour le cours (qui souvent manque de réalisme par son ampleur) ?

- Comment résoudre l'antinomie entre l'enseignement magistral et l'auto-apprentissage ? (Il semble y avoir des pistes de solution dans le texte de Gérard Artaud - texte qui a été grandement apprécié.)

- Comment garder le contact avec les étudiants et leur culture alors que l'écart d'âge entre eux et nous s'accroît d'un an à chaque année !? Le type de relation entre eux et nous va nécessairement changer, entre l'entrée dans la carrière et la situation qui prévaut quelque 15 ou 20 ans plus tard; comment s'y ajuster ?

Échange autour de ces questions

- Pour ce qui est de la façon de faire le lien avec le « savoir déjà là », on peut tirer profit de notre propre expérience dans la présente activité de perfectionnement. Par exemple, dit une participante, je me suis trouvé intelligente lorsque j'ai retrouvé dans des textes distribués par la personne-ressource des éléments que nous avions nous-mêmes déjà soulevés.

- Deux éléments viennent contribuer à la difficulté de faire exprimer le « savoir déjà là » dans nos classes : cela exige du temps (dont on a l'impression qu'il est toujours trop court pour nos besoins, dont : « passer la matière ») et il est difficile de faire s'exprimer l'ensemble des élèves (ce sont toujours les mêmes qui parlent).

* * *

Questions et commentaires suscités par les points traités lors de la deuxième rencontre

- Concernant l'utilité et les limites des modèles, des cadres de référence :

  Qu'est-ce qui fait que certains modèles me plaisent plus que d'autres ? Il peut même arriver qu'un modèle soit « censuré », que je l'exclus de l'éventail de mes références sans l'avoir véritablement considéré, examiné ? Pourquoi ?

- Concernant le choix des activités qu'on propose à nos étudiants :

  Suite au commentaire d'un participant qui soulignait qu'une façon de faire utilisée dans la présente rencontre avait déjà été exploitée lors de la première rencontre (« donnez votre avis »), nous avons constaté que nous sommes tiraillés entre la répétition et la variété : pour avoir une certaine efficacité, il faut généralement exploiter une façon de faire plus d'une fois et de façon systématique; par ailleurs, la répétition comporte le risque d'ennuyer l'auditoire.

- Concernant les impacts de la réflexion que nous menons sur notre métier, dans le cadre de la présente activité :

  Deux participants évoquent des expériences de la semaine.

  L'un d'eux a parlé à ses étudiants de son amour du métier; il les a entretenus de ce qui faisait qu'il aimait son métier, l'un des éléments centraux étant de travailler avec les étudiants et de les voir évoluer. Ceux-ci ont été touchés et quelque peu étonnés (agréablement). Il y avait là une sorte de contact sentimental. L'un des effets de l'activité que nous menons est de nous réconforter, de nous donner l'occasion de dire qu'on aime notre travail, de l'afficher. C'est l'occasion de confirmer l'importance du lien avec les étudiants, de la sympathie et de la confiance qui s'établit entre eux et nous.

  L'autre s'est rappelé l'intervention d'une étudiante qui lui avait dit qu'il était (que les profs étaient) pour elle, un exemple, un modèle. A l'époque, ce commentaire l'avait quelque peu troublé. « Être un modèle » c'est une grande responsabilité et on ne veut pas imposer des valeurs.
  Ce commentaire nous a donné l'occasion d'échanger sur le double rôle du prof : enseignant et éducateur. Peut-être y a-t-il moyen d'obtenir une sorte d' « intégration » de ces deux rôles par le biais de notre discipline, comme l'a fait, cette semaine, ce participant en parlant avec ses étudiants de la recherche qu'il a menée pour ses études de maîtrise. Décrire à ses étudiants la façon dont on aborde, dont on travaille notre discipline, leur parler des auteurs, des écoles, des questions qui nous préoccuppent, c'est là une façon de leur montrer qu'il existe plusieurs « modèles ». (*self disclosure*)

- Concernant les exigences et les impacts affectifs d'une démarche d'intégration comme celle que nous menons :

  Nous avons identifié les exigences suivantes :
  - être capable de remise en question et avoir la motivation pour s'y engager;
  - être capable de faire face aux réactions de ses pairs, capable de supporter une certaine marginalité;
  - maintenir un jugement positif sur soi, « s'aimer pareil », à travers les constats pas toujours flatteurs qu'on est amené à faire;
  - démontrer une certaine tolérance face à l'échec ou au demi succès (les premières expérimentations de modification de la pratique ne sont pas toujours couronnées de succès).

  L'impact affectif « négatif » le plus marqué est l'apparition d'insécurité et de dissonance. Il y a aussi des impacts positifs : la « consonance », le renforcement, le plaisir de constater l'expérience acquise et la maîtrise développée; l'appréciation accrue de son travail. (Jusqu'à présent, la présente activité semble avoir eu des impacts affectifs plutôt positifs.)

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

Guide pour le bilan général d'intégration des acquis pédagogiques

QUELQUES PRINCIPES

1. « Les programmes de perfectionnement devraient être planifiés en réponse à des besoins évalués. Les intérêts et les forces des participants devraient aussi être évalués. (...) souvent chaque personne est elle-même son entraîneur le plus compétent. (...) Le perfectionnement devrait s'inspirer d'un modèle de développement plutôt que d'une conception fondée sur la compensation de déficits. »
(Harry Hutson (1979) : quelques-unes des conclusions qu'il a tirées d'une recherche sur ce que semblent être les meilleures pratiques de perfectionnement; cité par Paré, dans le texte de la série 1, p. 185-186)

2. Le bilan général d'intégration des acquis offre l'occasion de faire le point sur les activités de perfectionnement qu'on a menées, de situer les acquis dans un tableau d'ensemble, de leur donner un sens, d'évaluer les transferts de ces acquis dans la pratique; c'est, de façon plus générale, l'occasion de faire le point sur son évolution professionnelle et d'ouvrir (ou de confirmer) des voies de développement.

3. Il s'agit d'une démarche personnelle, par le contenu bien évidemment, mais aussi par les étapes de réalisation et par la forme du résultat.

QUELQUES SUGGESTIONS SUR LA FAÇON DE MENER LA DÉMARCHE : ÉTAPES ET OBJETS

Inventaire : identifier, nommer, décrire différents éléments de votre pratique, de votre perfectionnement, de votre évolution professionnelle.

Par exemple :
- des activités de perfectionnement formelles ou informelles : thème, type d'activité, époque, type de motivation, degré d'engagement, etc.;
- les retombées de ces activités dans votre pratique professionnelle : absence de retombée ou expérimentation ponctuelle ou utilisation courante, intégration ou juxtaposition aux façons de faire habituelles, intégration ayant entraîné des réaménagement mineurs ou majeurs, utilisation planifiée ou spontanée, attitudes et sentiments qui accompagnent l'intégration de chacune de ces nouvelles pratiques (impression d'effort ou de facilité, confort ou inconfort, sentiment de succès ou d'échec), réactions des étudiants, etc.;
- des moments marquants de votre évolution professionnelle : dimension du métier qui était touchée, époque, éléments déclencheurs, indices montrant l'importance de ce tournant, émotions qui l'ont accompagné, etc.;
- vos états d'âme les plus habituels (ces quelques dernières années ou à différentes époques) : enthousiasme, morosité, ennui, vague découragement devant l'ampleur de ce que vous voudriez maîtriser au plan pédagogique, tiraillement entre des intentions toutes valables mais difficilement compatibles, etc.;
- le degré et la forme de votre engagement professionnel;
- l'évolution d'un aspect particulier de votre pratique : l'intérêt pour la pédagogie, pour la didactique, pour la concertation avec des collègues; le type d'objectifs poursuivis; le choix et la variété des formules pédagogiques; le type de rapport entretenu avec les étudiants et la façon de stimuler et d'encadrer leur apprentissage; les modalités d'évaluation des apprentissages et de votre enseignement; etc.

A cette étape, on s'en tient à des éléments de description, on tente de dégager tous les éléments factuels importants. La richesse des étapes subséquentes dépendra de la richesse de celle-ci.

Constats : analyser les diverses composantes de l'inventaire et l'ensemble qu'elles forment, identifier des concentrations, des « trous », des questions récurrentes, des modalités privilégiées, des tendances, des éléments marquants.

Cette étape est plutôt objective : les caractéristiques qui sont mises en évidence auraient pu être dégagées par une tierce personne.
(Prendre note, immédiatement, de vos réactions au portrait obtenu.)

Organisation : faire des liens, replacer les éléments dans un cadre de référence, dégager le sens de l'ensemble.

Pour ce faire on peut se référer à des modèles : conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage; modèles de la profession et des compétences qu'elle requiert.

Interprétation et évaluation :
identifier les influences les plus marquantes, dégager les zones de cohérence entre la théorie et la pratique, entre les conceptions et les modes d'intervention, avancer des hypothèses d'explication de la situation, porter un jugement sur celle-ci, cerner les zones de satisfaction et d'insatisfaction.
(Cerner un problème et le décrire de façon plus précise pour le présenter aux collègues du groupe.)

Cette étape est plus subjective que celle des constats : elle ne pourrait être accomplie par une tierce personne (même s'il pourrait être intéressant de solliciter, comme complément, un regard extérieur). Il s'agit cette fois de comprendre comment se fait votre évolution professionnelle, d'identifier des points forts, des problèmes, des questions sans réponse.[1] Cette étape est alimentée par les réactions qui ont accompagnées l'étape des constats et elle alimente l'étape de la prospective.

Prospective : le plus spontanément possible, noter toutes les voies de développement qui semblent intéressantes et pertinentes (même celles qui peuvent apparaître inhabituelles ou difficiles à mettre en oeuvre): thèmes, modalités, séquence, etc.

DE L'INTÉRÊT D'UNE RÉFLEXION SUR LA DÉMARCHE

Il est intéressant de prendre note de vos réflexions et commentaires sur la démarche : comment vous l'avez menée; les aspects qui ont été les plus difficiles, délicats (que vous aviez envie d'éviter), surprenants, enrichissants, etc.; les façons de faire qui ont aider votre prise de conscience; etc.

Ceci pourra
- contribuer à améliorer l'activité de perfectionnement pour une reprise éventuelle;
- vous permettre, éventuellement, d'aider de vos collègues à mener une telle démarche;
- vous donner des idées pour des interventions auprès de vos étudiants (dans le cadre d'un séminaire d'intégration, à la fin de leur programme d'études, par exemple, ou encore pour les sensibiliser à l'importance de concevoir l'exercice de sa profession comme une entreprise d'évolution.)

Cécile D'Amour, septembre 1992

---

[1] Il est intéressant de porter attention à ce qui nous sert d'indices pour reconnaître un point fort ou de symptômes permettant de déceler l'existence d'un problème. Voir par exemple, l'« oscillation » dont parle Artaud (en page 12 de l'article de la première série de textes); Philippe Meirieu donne un exemple de ce type de « symptôme » dans son article publié dans *Pédagogie collégiale* (Vol. 6, no 1). Les indices émotionnels et physiques (voix, tension, palpitation, moiteur des mains, soif, etc.) ne doivent pas être négligés.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLÈGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPEIC - PERFORMA
Automne 1992

TEXTES DE RÉFÉRENCE
3e série

Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage;
dimensions de la profession enseignante et compétences requises.

1. REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, PUF, Paris, 1980, 206 p.
Extrait : p. 9 à17

Quelques réflexions sur l'apprentissage : les trois sens d'apprendre (apprendre *que*, apprendre *à* et apprendre), les liens entre apprendre et enseigner. Quelques extraits qui donnent un avant-goût du propos : « apprendre est un acte (...) que le sujet exerce sur lui-même », « on peut suivre un enseignement (...) sans que ce qu'on apprend soit en proportion des efforts et de la compétence de l'enseignant » et « s'il existe des écoles, c'est précisément parce que la vie n'en est pas une ».

2. PROST, Antoine. *Éloge des pédagogues*, Éditions du Seuil, coll. Points Actuels, 2e édition, 1990, 240 p.
Extrait : p. 69 à 72 et p. 211 et 212

Quelques réflexions sur les difficultés de l'enseignement (qui sont plus grandes que par le passé), leurs causes (notamment la modification de la clientèle étudiante et la « distance culturelle » inévitable entre les élèves et l'école) et leurs conséquences pour les classes (les problèmes de discipline; les conflits entre professeurs et élèves sur les objectifs poursuivis, sur ce que l'on fait en classe; le défi de trouver moyen de « se mettre à la portée des élèves sans se mettre à leur niveau »).
Également, en conclusion à l'ouvrage, une réflexion intéressante partir de la question « Pourquoi le prestige de la science [de la discipline] et le discrédit de la pédagogie ? »

3. SAINT-ONGE, Michel. « Les élèves ont-ils vraiment besoin des professeurs ? », article de la série « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, décembre 1989, Vol. 3, no 2, p. 9 à 13

L'auteur décrit l'apprentissage à la lumière des conceptions les plus récentes (psychologie cognitive), en présentant six énoncés tirés de l'ouvrage *Strategic Teaching and Learning*. Par la suite, il met en évidence la fonction de l'enseignement en soulignant quatre interventions majeures : la prise en considération de la connaissance initiale des élèves (pour mettre en marche le processus de pensée), la médiation entre l'élève et le savoir, le maintien de la relation pédagogique et l'évaluation de la qualité des apprentissages.

4. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 1990, 53 p.
Extrait : p. 3 à 8

Dans cet extrait, après avoir défini la mission de l'enseignement supérieur et avoir mis en évidence les exigences pédagogiques inhérentes à celle-ci, le Conseil décrit la compétence à quatre volets que cette mission exige des éducateurs : compétence culturelle, compétence disciplinaire, compétence didactique et compétence pédagogique.

5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1991, 56 p.
Extrait : p. 21 -27

Dans cet extrait le Conseil supérieur de l'éducation cherche à préciser ce qu'enseigner veut dire, à établir le caractère distinctif de cet acte. Selon le Conseil, la spécificité de « l'acte d'enseigner » tient à trois caractéristiques : il s'agit d'un acte réflexif, interactif et complexe. Un des éléments qui concourent à la complexité de l'acte est le fait qu'il exige un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles. Le Conseil identifie certaines de ces qualités et souligne l'exigence d'intégration des compétences : « La compétence enseignante réside, à proprement parler, dans une utilisation intégrée de cette pluralité de savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques. Cette intégration s'effectue de fait dans la pratique quotidienne, qui apparaît alors elle-même comme une véritable école de formation. » Le Conseil ne se prononce pas sur la pertinence d'exiger une formation pédagogique initiale qui soit préalable à l'entrée en fonction.

6. CONSEIL DES COLLÈGES. *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1992, 413 p.
Extrait : p. 318 à 321 et p. 323 à 327

Dans cet extrait, dans un premier temps, le Conseil des collèges préconise l'implantation d'une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des perspectives de développement de l'enseignement collégial. Il considère que « cet enrichissement de la tâche d'enseignement constituerait, pour un grand nombre d'enseignants, une nouvelle source de motivation (...) ». Dans un deuxième temps, le Conseil traite de l'amélioration des compétences du personnel enseignant (formation des futurs enseignants et perfectionnement des enseignants en exercice).

7. FORCIER, Paul. « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement », *Pédagogie collégiale*, mai 1992, Vol. 5, no 4, p. 23 à 28

L'auteur propose que « dès leur entrée dans la « profession », les enseignants et les enseignantes acquièrent une formation rigoureuse en pédagogie qui pourrait graviter autour de quatre pôles : la relation professeur-étudiant, la gestion de la classe, la didactique et la vie institutionnelle ». Sa proposition est précédée de considérations sur la pertinence d'une formation pédagogique des maîtres du collégial : luxe ou nécessité, raison d'être.

8. ROY, Daniel. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial* (Rapport d'une recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage), Cégep de Rimouski, juin 1991, 158 p.
Extrait : introduction et divers tableaux et figure (figure 3.1, tableaux 3. 1 à 3.4, tableaux 5.1, 5.2, 5.8, 5.16, 5.17, 5.20, 5.25, 5.32, 5.34 et 5.35)

L'auteur a élaboré, à partir des principaux champs de recherche théorique en éducation, un cadre de référence constitué de dimensions du processus d'enseignement assorties de variables et d'indicateurs. Il a ensuite épluché les synthèses de recherches anglo-saxonnes en éducation pour décrire les effets connus des variables retenues dans son cadre de référence. Son étude s'appuie sur le postulat suivant : « il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe ».

Les tableaux que nous avons tirés de cet ouvrage présentent les éléments du cadre de référence ainsi que des synthèses des résultats de la recherche sur l'une ou l'autre des dimensions du modèle.

9. DE SOURCES DIVERSES : listes, tableaux, catégories, définitions, schémas et questionnaires donnant des repères quant aux composantes de la profession enseignante et aux compétences requises ou aux contenus de formation souhaitables.

   a) Typologie du CPE\C : objectif et contenu de chacun des onze champs de la typologie du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (PERFORMA) (2 p.)

   b) Formation initiale du personnel enseignant : éléments du programme d'accueil et de formation initiale des nouveaux enseignants du Cégep de Saint-Jérôme (1 p.)

   c) Didactique et pédagogie : extrait du *Relais*, journal pédagogique du réseau CPE\C - PERFORMA, présentant une définition de « didactique » et une définition de «pédagogie », Cécile D'Amour (1 p.)

   d) Trois tableaux portant sur la dimension intellectuelle, la dimension interpersonnelle de l'enseignement et leur interaction (pour définir neuf types de professeurs), tirés de LOWMAN, J. *Mastering the Techniques of Teaching*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco - Oxford, 1990, 245 p. (5 p.)

   e) Trois extraits de : MORIN, Bernard et SAINT-ONGE, Michel. *Conception de l'enseignement*, Guide pédagogique pour l'animation d'une activité de perfectionnement, PERFORMA, 1986, 391 p.
      1- Un schéma et trois tableaux sur les trois phases de l'enseignement et les tâches liées à chacune d'elles (p. 339 - 341 - 343 -345)
      2- Un tableau sur les caractéristiques des professionnels (Est-ce que l'enseignement est une profession ?) (p. 361)
      3- Un petit questionnaire portant sur deux conceptions de l'apprentissage (l'apprentissage par découverte et l'apprentissage réceptif) et un autre portant sur le lien entre conception de l'éducation et comportement pédagogique (p. 163 à 166)

10. FAUCHER, Gaston. « Les enseignants de cégep, aujourd'hui et demain », *Pédagogie collégiale*, mai 1991, Vol. 4, no 4, p. 33 à 38

    Après avoir rappelé certains éléments de la conjoncture et proposé quelques réflexions sur la gestion des ressources humaines et sur la revalorisation de l'enseignement, l'auteur fournit des éléments de réponse à la question « Dans quelle mesure est-ce que l'enseignement est une profession ? »

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPEVC - PERFORMA
Automne 1992

Quelques indications concernant les deux premiers travaux

PREMIER TRAVAIL : Bilan général d'intégration de ses acquis pédagogiques

◊ Principale exigence :
Que cet exercice vous soit utile.

◊ Remise : Au plus tard le 16 octobre si le travail est remis au bureau d'Huguette Dussault, local A 3630; au plus tard le 20 octobre s'il est remis au bureau de Cécile D'Amour : PERFORMA, Édifice de la Fédération des cégeps, 3e étage, 500 boul. Crémazie Est

◊ Pondération : Ce travail compte pour 40% de la note totale.

◊ Critères d'évaluation :
La richesse de la réflexion et la référence à des éléments qui ont été traités dans la présente activité (par les lectures, échanges, exposés ou dans le journal de bord) pour les adopter, les nuancer, les rejeter, les adapter, etc.

◊ Forme : Ce travail peut prendre la forme d'un document écrit ou adopter une forme mixte écrite-orale. Dans un cas comme dans l'autre, la longueur importe peu : vous pouvez prendre le nombre de pages qu'il vous faut pour traiter le sujet. Cependant, si vous optez pour la forme mixte écrite-orale, le document écrit sera plus schématique, plus succinct; il donnera les grandes lignes seulement; il sera complété par un échange entre vous et moi (rencontre individuelle, d'une durée de 30 à 45 minutes).

◊ Guide : Vous pouvez vous inspirez pour les étapes et les objets de la démarche du guide qui a été déposé lors de la troisième rencontre.

◊ Contenu : Le contenu du document remis (objets traités, plan, style, etc.) peut varier - et variera sûrement - d'une personne à une autre. Il n'est pas nécessaire qu'il rende compte des résultats de chacune des étapes de la démarche (par exemple, vous pourriez avoir procédé à un inventaire systématique avant de faire des constats sans qu'on retrouve cet inventaire dans votre travail; vous pourriez aussi choisir de mettre le résultat de cet inventaire en appendice).

Votre document **doit** toutefois comprendre les deux éléments suivants :
- un tableau d'ensemble de la situation qui présente une organisation des éléments que vous avez considéres ainsi qu'une interprétation et une évaluation de ce tableau; ce tableau peut prendre la forme d'un texte suivi, d'un schéma, d'une matrice, etc. Si vous optez pour une représentation schématique, prenez soin de l'accompagner de suffisamment de commentaires pour qu'elle soit facilement intelligible.
- une brève description de la démarche que vous avez menée pour établir votre bilan (étapes, objets examinés, pondération affectant les diverses étapes et les divers objets, éléments extérieurs auxquels vous avez eu recours, etc.).

Votre document **peut** aussi comprendre, dans le corps du texte ou en appendice :
- le résultat de votre inventaire;
- des constats;
- les voies de développement que vous avez identifiées;
- vos réactions personnelles, lors de l'une ou l'autre des étapes de la démarche;
- l'indication des indices qui vous ont aidé à identifier ce qui vous satisfait et ce qui reste à travailler... et tout autre élément que vous jugez pertinent.

DEUXIÈME TRAVAIL : Description d'un problème d'intégration, à soumettre au groupe

◊ Principale exigence :
Que cet exercice éclaire le groupe sur une forme ou une autre de problème d'intégration (et vous permette de profiter des suggestions de vos collègues sur des façons de résoudre le problème que vous soumettez).

◊ Remise : Lors de la quatrième rencontre qui se tiendra le 23 octobre prochain. Vous devez apporter un exemplaire pour chacun des membres du groupe.

◊ Pondération : Ce travail compte pour 10% de la note totale.

◊ Critères d'évaluation :
Richesse de la réflexion et clarté de la formulation.

◊ Forme : Texte suivi ou de forme télégraphique. Texte bref : deux à trois pages. L'important est de produire un document qui soutienne la présentation orale (d'une durée maximale de 15 minutes) que vous ferez de votre problème et qui évite à vos auditeurs d'avoir à prendre beaucoup de notes. Ce document leur servira aussi de base pour la réalisation du troisième travail (production de pistes de solution pour votre problème).

◊ Guide : Le problème que vous soumettrez peut être de différents types; comme je l'ai mentionné lors de la troisième rencontre, ce pourrait être :
- une difficulté d'« intégration conceptuelle » d'un élément particulier (par exemple : compréhension insuffisante du concept de métacognition, difficulté à faire le lien entre ce concept et d'autres concepts)
- une difficulté d'« intégration pratique »
(par exemple : je n'arrive pas à intégrer l'évaluation formative à mon enseignement, même s'il s'agit là d'une pratique que je juge essentielle et que je comprends bien... en principe du moins)
- la perception d'un manque de constance
(par exemple : j'observe qu'il m'est arrivé plus d'une fois d'introduire une nouveauté dans mon enseignement pour l'abandonner une ou deux sessions plus tard)
- l'impression de courir plusieurs lièvres à la fois... sans en attrapper beaucoup
(par exemple : j'observe que j'ai introduit de très nombreuses nouveautés depuis quelques années sans sentir que je tire vraiment profit de chacune, que mes étudiants y gagnent beaucoup)
- le constat d'une oscillation
(par exemple : la situation dont traite Artaud dans l'article distribué dans la première série de textes de référence)
- un sentiment d'écartèlement
(par exemple : se sentir tiraillée entre deux intentions, deux types d'objectifs valables mais qu'on n'arrive pas à concilier)

ou - tout autre genre de problèmes d'intégration qui s'est présenté à vous et que vous aimeriez soumettre à vos camarades du groupe.

◊ Contenu : Votre document **doit** comprendre les deux éléments suivants :
- une description de la situation à partir de traits qui nous permettent de bien saisir de quoi il s'agit;
- un commentaire qui nous permette de comprendre ce qui fait que cette situation constitue, pour vous, un problème d'intégration.

Si une envie féroce vous prenait de nous présenter deux problèmes au lieu d'un, vous pourriez céder à la tentation, en traitant chacun des problèmes comme il est indiqué ci-haut.

Votre document **peut** aussi comprendre des hypothèses explicatives. Que vous ayez inclus ou non de telles hypothèses dans votre document, la question « Qu'est-ce qui fait que vous soyez aux prises avec ce problème ? » servira d'élément d'animation de notre prochaine rencontre.

Si vous désirez obtenir un complément d'information ou échanger sur un aspect ou un autre de la démarche, vous pouvez me rejoindre au 381.8631, poste 367.

Bonne réflexion et fructueux bilan !

Cécile D'Amour
2 octobre 1992

Identification de facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver l'intégration et le transfert des apprentissages

Différents facteurs peuvent favoriser ou encore entraver l'intégration et le transfert d'apprentissages. Certains de ces facteurs peuvent intervenir dans pratiquement toute situation d'apprentissage alors que d'autres joueront uniquement dans certains contextes. Ainsi, des facteurs qui sont intervenus dans l'intégration et le transfert de vos acquis pédagogiques pourraient aussi jouer sur les apprentissages de vos étudiants.

Dans un premier temps nous allons chercher à identifier les facteurs qui peuvent favoriser ou entraver l'intégration d'apprentissages pédagogiques ou leur transfert dans la pratique professionnelle du personnel d'enseignant. Pour ce faire, vous allez analyser certains aspects de votre perfectionnement et de votre évolution pédagogiques qui sont susceptibles de révéler les facteurs que nous cherchons à mettre en lumière. Vous pouvez, bien entendu, compléter l'exercice par toute autre analyse que vous jugez pertinente.

Au terme de cet exercice, vous pourrez vous interroger sur la façon dont vous pourriez adapter cet exercice pour l'utiliser avec vos étudiants (par exemple, lors d'une pause-intégration vers la douzième semaine de la session ou lors d'un séminaire d'intégration se tenant en dernière session du programme d'études); vous pourrez aussi repérer, parmi les facteurs identifiés lors de l'exercice, ceux qui s'appliquent (tels quels ou avec des variantes) à l'intégration et au transfert des apprentissages de vos étudiants. Dans ces deux types de questionnement, on procède à ce que Salomon et Perkins appellent « forward reaching » (dans un transfert de type « high road »).

ANALYSE DE CERTAINS ASPECTS DE VOTRE PERFECTIONNEMENT ET DE VOTRE ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUES

Pour quelques « acquis » que vous jugez bien intégrés (aux plans théorique et pratique) et pour quelques-uns que vous trouvez mal intégrés (au plan théorique ou au plan pratique), faites une analyse des quatre aspects de la situation que vous trouverez énumérés ci-après.

A travers l'analyse des cas d'intégration et de transfert réussis, attardez-vous à identifier les facteurs qui ont contribué à cette réussite; à travers l'analyse des cas-problèmes, mettez en évidence les facteurs qui ont entravé l'intégration ou le transfert.

A la suite des quatre aspects caractérisant chacun des cas étudiés, vous trouverez trois aspects plus généraux qui marquent le perfectionnement et l'évolution pédagogiques d'un enseignant ou d'une enseignante. A travers l'analyse de votre situation sous ces trois angles, vous pourrez probablement identifier d'autres facteurs favorisant ou entravant l'intégration et le transfert.

Quatre aspects sous lesquels analyser un acquis pédagogique

1) La façon dont l'apprentissage s'est effectué :

   - composantes externes :
   avec personne-ressource ou en autodidacte, de façon intensive ou étalée dans le temps, de façon planifiée ou improvisée, dans une activité créditée ou non créditée, avec un groupe de profs qui enseignent la même discipline ou des disciplines diverses, etc.

   - composantes personnelles :
   type de motivation (répondre à un intérêt, à une curiosité; suivre une mode; répondre à un besoin; augmenter sa scolarité; etc.), degré d'engagement, degré de maîtrise recherché, etc.

2) Les objets d'apprentissage, leur mise en contexte, les résultats immédiats de l'apprentissage

- les objets d'apprentissage :
connaissances déclaratives (ce que c'est que...), connaissances procédurales (comment on fait...), connaissances conditionnelles (en réponse à quels objectifs et dans quelles conditions y a-t-il lieu de...);

- la mise en contexte des objets d'apprentissage :
liens entre les nouveaux apprentissages et votre expérience; liens entre la théorie et les applications éventuelles; portée et limites des modèles présentés, comparaison avec d'autres modèles; perspective historique; etc. (Dans le cas d'apprentissages effectués avec l'assistance d'une personne-ressource, est-ce que la mise en contexte a été faite par la personne-ressource ou si vous avez dû vous en charger vous-mêmes ?)

- les résultats immédiats de l'apprentissage :
degré de maîtrise, de profondeur; apprentissage théorique, pratique ou les deux à la fois; etc.

3) L'effort et l'état d'esprit qui ont présidé à l'intégration :

- effort que vous avez mis à effectuer une intégration des nouveaux acquis :
organisation de ceux-ci, ancrage dans votre savoir déjà là, restructuration de l'ensemble;

- état d'esprit qui était le vôtre :
réceptivité, ouverture plus ou moins marquée; résistance face à la remise en question, censure ou acceptation du risque de déséquilibre.

4) L'effort et l'état d'esprit qui ont présidé au transfert :

- effort que vous avez mis à transférer vos nouveaux acquis dans la pratique :
plus ou moins marqué; à court, à moyen, à long terme; (si vous notez un manque de persistance des retombées, à quoi l'attribuez-vous ?)

- état d'esprit qui était le vôtre, impressions et sentiments qui ont accompagné les essais de transfert.

Trois aspects sous lesquels analyser votre perfectionnement et votre évolution pédagogiques

1) La présence d'un cadre de référence constitué de conceptions explicites et claires ou que vous cherchez à expliciter et à clarifier.

2) Le caractère plutôt aléatoire ou plutôt organisé de votre perfectionnement (pédagogique et disciplinaire).

3) Vos habitudes de pratique réflexive, d'auto-observation, de retour critique sur votre enseignement, de remise en question.

Cécile D'Amour, 21 octobre 1992

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLÈGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

Un second regard...

Voici, en vrac, des questions qui visent à ce que vous jetiez un second regard sur le bilan que vous avez établi, pour débusquer des zones d'ombre, des difficultés ou des besoins occultes, des questions que vous avez, plus ou moins inconsciemment, passées sous silence. Pour repérer aussi des éléments qui ne sont ni bien ni mal intégrés, qui sont plutôt négligés voire carrément ignorés, auxquels vous ne portez pas attention.

Si ces questions sont présentées en vrac, ce n'est pas tant à cause de la difficulté qu'il y aurait à les organiser ou par paresse de la personne-ressource mais bien parce que dans le désordre apparent vous risquez, plus que dans l'ordre, de vous laisser surprendre... sans vous protéger. Ce questionnaire vous invite à la vulnérabilité, sans témoin, en tête-à-tête avec vous-même. Nul ne vous demandera de révéler ce que vous avez découvert en vous prêtant à l'exercice, nul ne saura, même, si vous vous y êtes prêtés.

Bref, après une première étape de bilan qui fut plutôt consonante, maintenant, un regard qui risque de provoquer de la dissonance. (La musique ne traduirait pas autant d'émotion, n'aurait pas toute sa couleur sans la dissonance...)

. . .

Suggestion :
A la suite de la plupart des questions énoncées ici, il peut être utile de se demander : « Dans quelle mesure suis-je satisfaite ou insatisfaite de cet état de fait ? Dans quelle mesure cette façon de faire est-elle efficace ? efficiente ? » Il peut être utile, aussi, de noter des découvertes ou des réflexions à votre journal de bord.

Avertissement :
Il serait probablement plus prudent d'absorber ces questions à faibles doses. Pour vous réserver l'effet de surprise, ne les lisez pas plus vite que vous ne pouvez les absorber.
(Les numéros servent uniquement à faciliter la référence à l'une ou l'autre question sur laquelle nous voudrions échanger.)

1. Quels sont les objectifs pédagogiques que je poursuis de façon explicite (mes étudiants en sont informés) ? de façon systématique (en recourant à des stratégies que je planifie et que j'utilise de façon soutenue) ?

2. Est-ce que mon perfectionnement est plutôt aléatoire ou plutôt planifié ?

3. Comment est-ce que je procède pour repérer les élèves en difficulté ? pour identifier le genre de difficultés qu'ils ou elles affrontent ? pour les aider à cerner leurs difficultés ?

4. Quelles formes de concertation et de collaboration est-ce que j'établis avec mes collègues : ceux et celles de mon département ? ceux et celles du programme dans lequel s'inscrivent mes cours ? Avec quels collègues ai-je des relations professionnelles : soutien, échanges, concertation, etc. ?

5. Comment est-ce que je procède pour encadrer et soutenir le travail de mes élèves (travail en classe, étude et travaux réalisés hors classe) ?

6. Quelle place occupe la dimension réflexive de ma pratique ? Quelles formes prend-elle ?

7. Quelles sont les formules pédagogiques que j'utilise le plus fréquemment : exposé formel ou informel, travail en équipes, séminaire, laboratoire, etc. ?

8. Comment est-ce que je procède pour planifier mon enseignement ?
Ai-je tendance à maintenir essentiellement la même façon de faire pour un même cours pendant plusieurs sessions ou à apporter des modifications substantielles d'une session à l'autre ? (Quelles sont les motivations profondes qui me poussent à agir ainsi ? Est-ce que j'ai l'impression d'exagérer dans un sens ou dans l'autre ?)

9. Est-ce que je distribue à mes étudiants les énoncés des objectifs spécifiques poursuivis ? Si oui, dans quelle intention et à quel moment ? Est-ce que le moment choisi est adéquat compte tenu de l'intention sous-jacente ?

10. Est-ce que certaines de mes attitudes, de mes stratégies visent directement à stimuler ou à entretenir la motivation de mes élèves face à leurs études ? face à mon cours ? lesquelles visent, de façon plus générale, à stimuler le désir d'apprendre ?

11. Quelle est la contribution de mon enseignement au développement des habiletés de communication de mes élèves (maîtrise de la langue et capacités d'expression) ?

12. Quelle conception de ma discipline est-ce que je véhicule par mon enseignement (contenu, approche, attitudes, etc.) ? De façon plus générale, quelle conception de la science est-ce que je véhicule par mon enseignement ?

13. Quelles conceptions des autres disciplines ou attitudes envers celles-ci est-ce que je véhicule par mon enseignement (conception des mathématiques véhiculée par un prof de chimie ou de sciences humaines, conception des sciences humaines véhiculée par un prof de sciences expérimentales ou vice versa, conception des sciences expérimentales véhiculées par un prof de spécialité technique qui fait usage des concepts et résultats de ces disciplines; conceptions de la philo ou de la littérature; etc.) ?

14. Comment est-ce que je procède pour faire acquérir un concept ? Les éléments suivants sont-ils partie intégrante de ma façon de faire (toujours, parfois, jamais) et si oui, dans quel ordre les uns par rapport aux autres : liens avec les conceptions et les acquis des étudiants, liens avec la « vraie vie » ou la « vraie science », abstraction, représentation symbolique, exemples, contre-exemples, mise en perspective historique, liens avec d'autres concepts déjà étudiés (dans la même discipline - même cours ou cours précédents, dans d'autres disciplines), annonce de liens avec des concepts à voir par la suite, exercices pratiques, explication du concept par les élèves, analogies ? Est-ce que d'autres éléments marquent ma façon de faire ?

15. Est-ce que je demande à mes élèves de commenter, de critiquer mon enseignement et ce que je leur propose (ou impose) comme apprentissages ? Sous quelle forme ? A quel moment de la session ? Qu'est-ce que je fais des commentaires ou critiques qui me sont alors adressés ?

16. Est-ce que j'interviens de façon explicite et systématique pour développer les habiletés de mes élèves en matière de résolution de problèmes ? d'analyse et de synthèse ? de jugement critique ? de mise en perspective historique ou systémique ?

17. Dans quelle mesure est-ce que je suis « naturelle » en classe ? Qu'est-ce qui distingue mes attitudes et mes comportements en situation d'enseignement par rapport à d'autres situations (vie personnelle, relations avec mes collègues ou avec mes patrons, etc) ?

18. Quels types de questions est-ce que je pose à mes étudiants : sur quoi portent-elles ? qu'exigent-elles des étudiants (mémoire, établissement de liens, compréhension, imagination, etc.) ? sont-elles ouvertes ou fermées (appelant « la » bonne réponse) ?

19. Dans quelle mesure suis-je un praticien, une praticienne de ma discipline ? Est-ce que « je fais » de la psychologie, de la sociologie, de l'administration, etc. autrement que pour préparer ce que je vais enseigner ? Quelle motivation m'y incite ? Quelles satisfaction est-ce que j'en

retire ? Est-ce que je me tiens au courant des développements récents de ma discipline ou de la profession pour laquelle je forme mes étudiants ?

20. Quels types d'interventions spontanées mes étudiants se permettent-ils : poser des questions à des moments prévus, m'interrompre (poliment) pour poser une question, commenter le cours, etc. ? Quels genres de questions posent-ils ? Sont-ils à la recherche de précisions, de clarifications, de sens, d'applications concrètes, d'indications sur comment réussir l'examen, etc. ?

21. Comment est-ce que je procède pour pondérer les activités du cours en fonction des contenus et des objectifs ? Ai-je l'impression d'avoir tellement de contenu à couvrir que je doive négliger certains objectifs qui me tiennent pourtant à coeur ? Me suis-je attardé à identifier les éléments fondamentaux (contenus et objectifs pédagogiques) des cours que je donne ? Si oui : Comment ai-je procédé ? Qu'est-ce que ceci a eu comme conséquences sur ma pratique : suis-je arrivé à en tenir vraiment compte ? comment ?

22. Comment pourrait-on qualifier le type de relation que j'entretiens avec les élèves ? le type d'attitudes que ceux-ci et celles-ci ont à mon égard ?

23. Comment est-ce que je procède quand je pose des questions à mes étudiants : je m'adresse au groupe ou à une personne en particulier ? j'attends combien de temps avant de réagir si aucune réponse ne vient ? Comment est-ce que j'accueille l'absence de réponse ? Comment est-ce que j'accueille les réponses ? celles qui sont exactes quant au fond et quant à la formulation ? celles qui sont grandement exactes quant au fond mais boîteuses dans la formulation ? celles qui sont boîteuses à tous égards ? celles qui sont en partie exactes et en partie inexactes ?

24. Est-ce que j'interviens de façon à développer des attitudes d'ouverture interculturelle ? des attitudes non sexistes ? une réflexion éthique ?

25. Est-ce que j'offre à mes étudiants le spectacle de mes « vrais rapports » avec ma discipline, avec l'apprentissage ? (« offrir » comportant l'idée de « faire bénéficier de »)

26. Est-ce que mes démarches de perfectionnement ont porté sur des dimensions qui sont « au coeur » de l'enseignement ou qui sont en périphérie ?

27. Est-ce que mon attitude et ma façon d'enseigner encouragent le conformisme ou le non conformisme, la convergence ou la divergence, la rigueur ou l'imagination ?

28. De quelle manière et dans quelle mesure est-ce que je prends en considération les « conceptions spontanées » de mes étudiants face à un concept, à une méthode, à un champ disciplinaire ?

29. Est-ce que je fais bien la distinction entre évaluation sommative et évaluation formative, pas seulement en théorie mais aussi en pratique ? Est-ce que certains travaux comptent pour l'évaluation sommative alors qu'ils manifestent l'état d'un apprentissage en cours et non le résultat d'un apprentissage terminé ?

30. Est-ce que je corrige trop ?

31. Est-ce que je stimule la réflexion métacognitive de mes élèves ? Est-ce que je contribue explicitement à les équiper de stratégies d'apprentissage ?

32. Suis-je engagé dans l'évolution de l'enseignement de ma discipline ou de l'enseignement collégial, de façon plus générale, ailleurs que dans le cadre de ma propre pratique de prof (département, programme, coordination provinciale, association de profs de ma discipline,

AQPC, etc.) ? Ai-je là des préoccupations principalement pédagogiques, politiques ou disciplinaires ?

33. Est-ce que j'ai une formation suffisante dans les autres disciplines qui constituent le programme d'études de mes élèves pour être en mesure d'aider ceux-ci à faire des liens entre ma discipline et les autres ? Est-ce que je connais suffisamment les cours qui sont au programme (titres, contenus et objectifs) pour pouvoir faire de tels liens ?

34. Comment est-ce que je réagis face aux erreurs de mes élèves ? Quelle attitude est-ce que je les incite à avoir face à leurs erreurs ? Est-ce que je fais la distinction entre divers types d'erreurs ? Me suis-je attardé à examiner les erreurs récurrentes : celles que les profs déplorent d'une session à l'autre (de toute éternité !), celles qui sont récurrentes chez un élève donné ?

35. Qu'est-ce que je sais des théories psychologiques relatives à l'apprentissage ? Qu'est-ce que je sais des résultats des récentes recherches en sciences de l'éducation ? Dans quelle mesure est-ce que mon enseignement s'en inspire ? Est-ce que j'aurais tendance à ne pas accorder beaucoup de crédibilité aux recherches en éducation ? Pourquoi ? N'est-ce pas paradoxal ?

36. Dans quelle mesure est-ce que je maîtrise l'art de la communication ?

37. Est-ce que j'entretiens avec les étudiantes le même genre de relations qu'avec les étudiants ? Est-ce que les étudiants ont à mon égard la même attitude que les étudiantes ? De quel ordre sont les différences et les ressemblances ? Sont-elles le résultat d'une attention de ma part ou sont-elles inhérentes à un comportement spontané (auquel je n'avais pas réfléchi jusqu'à présent) ?

38. Ai-je été récemment en situation de faire un apprentissage difficile (pour moi) ? Comment ai-je vécu cette expérience ? Qu'est-ce que j'en tire comme enseignements sur l'enseignement et l'apprentissage ? Ai-je modifié mon enseignement suite à cette expérience ?

39. Suis-je aussi habile au « désétayage » qu'à l' « étayage » ? Est-ce que je porte sur les élèves un regard qui leur permet la « prise de risque » ? (Les termes entre guillemets sont empruntés à Philippe Meirieu dans « Éduquer : un métier impossible ? ou « Éthique et pédagogie » », *Pédagogie collégiale*, Vol. 6, no 1, septembre 1992)

40. Quelle est ma vision des étudiants en général ? Est-ce que je me laisse porté par des jugements rapides à leur égard ou si je cherche à connaître et comprendre ce qui les caractérise (caractéristiques culturelles, sociales, psychologiques) ?

41. Est-ce que je recours à des stratégies pédagogiques variées (étude de cas, enseignement par les pairs, résolution de problèmes, discussions, exposés, utilisation d'exemples, d'analogies et de métaphores, exemples de façons de faire, etc.) ? Sont-elles bien adaptées aux objectifs poursuivis ? Ai-je tendance à privilégier la systématisation au détriment de la variété ou l'inverse ?

42. De quelles façon est-ce que je procède pour donner du feed-back aux étudiants ?

43. Est-ce que les étudiants peuvent bénéficier (ou souffrir) de façon assez équitable de mon attention : lors des échanges en grand groupe (questions que je pose, attention aux questions qu'ils posent, commentaires sur leurs comportements, etc), lors de travail individuel ou en équipe, lors de rencontres à mon bureau ?

44. Est-ce que je présente la matière de façon à ce que les élèves sachent comment ce qui est traité se situe par rapport à ce qui a été vu auparavant et ce qui suivra (à l'aide de plans ou schémas présentés périodiquement, par exemple) ?

45. Est-ce que je cherche à expliciter mes conceptions et mes valeurs concernant l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage ? à identifier en quoi celles-ci « construisent » ma pratique ?

46. Est-ce que je propose des compléments ou des travaux plus exigeants aux étudiants plus avancés ?

47. Est-ce que les critères d'évaluation des apprentissages sont connus des élèves, de façon précise et concrète ?

48. Dans quelle mesure est-ce que ma façon de faire l'évaluation des apprentissages contribue à développer les habiletés d'auto-évaluation des étudiants ?

Qui, dans notre groupe, a dit qu'enseiger était un acte complexe ?
Qui a fait un rapprochement avec la psychanalyse
en parlant de notre activité de perfectionnement ?

Cécile D'Amour, 29 octobre 1992

UNIVERSITÉ DE SHERBROKE - COLLÈGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

Pour la suite de notre perfectionnement, de notre évolution professionnelle

QUELQUES SUGGESTIONS

Moyens, instruments :

- tenue d'un journal de bord (en vrac ou sur un aspect particulier) : conscience accrue de ce qui caractérise sa pratique, de ses questions, satisfactions et insatisfactions; prise en note de toutes ses idées (aussi farfelues ou risquées semblent-elles) pour un usage éventuel; aussi, pour ses élèves : prise en note de signes de motivation ou de perte de motivation, de réussite ou de difficulté, observés chez ses élèves; etc.

- auto-observation systématique (à l'aide d'une grille d'observation; sur le fait ou à partir d'un vidéo) ou observation entre collègues (on gagne à être observé mais aussi à observer)

- participation à un groupe de soutien formé de profs

- pause-intégration personnelle : suspension d'apport de nouveaux acquis le temps de digérer, de restructurer les acquis, de faire des choix, de réorganiser la pratique

- recours à une évaluation sérieuse de son enseignement, de la part de ses étudiants, à une évaluation de son engagement et de ses attitudes professionnelles, de la part de ses (de quelques) collègues

- expérience d'apprentissage présentant des difficultés pour soi et à travers laquelle on peut mener une réflexion métacognitive : toucher de près des difficultés d'apprentissage; générer des idées sur la façon d'enseigner sa discipline pour aider les élèves à l'apprendre, sur la façon de stimuler le développement des habiletés métacognitives de ses élèves, etc.

- lecture d'articles ou d'ouvrages (dont : synthèses de recherches - cf Prost, *L'éloge des pédagogues*, p. 28 à 32 : utiliser la recherche en éducation) portant sur un thème qui nous intéresse ou nous préoccupe plus particulièrement : pour approfondir la question théoriquement ou pour s'instrumenter

- lecture systématique de revue(s) pédagogique(s)

- participation à des colloques portant sur des thèmes pédagogiques

- participation à des activités pédagogiques locales (capsules pédagogiques, journées pédagogiques, débats pédagogiques en département, etc); organisation de telles activités

- participation à des activités du CPE\C : selon l'offre faite ou sur demande

- analyse des erreurs de ses élèves, des difficultés et résultats de leur apprentissage dans l'objectif d'identifier ce qui dans l'enseignement qu'on a donné a contribué à faciliter ou à entraver l'apprentissage et l'intégration

- perfectionnement dans sa discipline : lire des revues ou des ouvrages récents pour se tenir au courant des développements récents, approfondir ses connaissances sur l'histoire ou l'épistémologie de sa discipline, pratiquer sa discipline, débattre de la didactique de sa discipline avec des collègues, etc.

- clarification de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple, en creusant des aspects particuliers (l'évaluation, le potentiel des élèves, l'intelligence, le contrôle de la classe, le degré de similitude ou de différence entre la discipline qui se pratique et la discipline enseignée, le rôle du prof par rapport à la motivation des élèves, la prise en considération plus ou moins grande des « lacunes » qui existent dans la formation des élèves qu'on reçoit, etc.); clarifier comment tout nouvel acquis s'arrime aux conceptions, savoirs et habiletés qui sont les siennes

- préparation d'un projet de recherche scientifique sur un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage (cf. PAREA et ARC) (cf. Prost, *L'éloge des pédagogues*, p. 191 à 204 : faire de la recherche pédagogique)

- études de 2e cycle, en éducation, dans le cadre de PERFORMA ou ailleurs

- *autres :*

Cécile D'Amour,
4 novembre 1992

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE - COLLEGE AHUNTSIC
Activité « Une démarche d'intégration »

CPE\C - PERFORMA
Automne 1992

TEXTES DE RÉFÉRENCE
4e série

Perfectionnement, évolution professionnelle et intégration des apprentissages : quelques textes complémentaires sur des questions abordées dans l'activité

A. **Une double piste de perfectionnement : la recherche pédagogique qu'on mène et celle qu'on utilise**

1. PROST, Antoine. *Éloge des pédagogues*, Éditions du Seuil, coll. Points Actuels, 2e édition, 1990, 240 p.
   Extrait : p. 191 à 209 : 9e et dernier chapitre « Quelles recherches pour quelle formation ? »

   Réflexions très intéressantes sur les liens entre recherche en éducation et formation des maîtres. Prost fait valoir l'utilité des recherches pour « accroître et préciser nos connaissances, notamment en ce qui concerne les processus d'apprentissage intellectuels » mais aussi pour « constituer, sur les pratiques pédagogiques et leurs effets, les savoirs qui nous font cruellement défaut ». Il préconise une pratique de la recherche intégrée aux processus de formation des maîtres : cela semble, dit-il, « la seule façon de développer chez les enseignants des attitudes que l'on juge essentielles à l'égard de leurs propres pratiques », attitudes qu'il regroupe sous l'expression « attitude clinique », par analogie avec la médecine. La recherche permet aussi « une certaine "désidéologisation" du débat pédagogique ». Elle peut également contribuer à « valoriser les enseignants à leurs propres yeux et aux yeux des autres ».

2. VIAU, Rolland. « L'enseignement assisté par ordinateur : bilan qualitatif », *Pédagogie collégiale*, numéro pilote, juin 1987, p. 20 à 22

   Il s'agit là d'un bon exemple de comment la connaissance des résultats de recherche dans un domaine jette sur celui-ci un éclairage qui peut nous amener à modifier, un peu ou beaucoup, nos conceptions et nos pratiques. Cet exemple porte sur l'application pédagogique des ordinateurs, un thème qui a intéresse (ou a intéressé) grandement la majorité d'entre vous, si on en juge par les bilans d'intégration que vous avez dressés.

B. **A propos de l'intégration des apprentissages : deux passionnants exemples de synthèses de recherches riches de suggestions applicables à nos apprentissages et à ceux de nos étudiants**

3. BUTTERFIELD, Earl C. et Gregory D. NELSON. « Theory and Practice of Teaching for Transfer », *Educational Technology Research and Development*, Vol. 37, no 3, September 1989, p. 5 à 38

   « Cette revue de documentation devrait intéresser tout particulièrement ceux et celles qui veulent approfondir le concept, qui s'intéressent au développement et au raffinement progressif d'une théorie et qui seraient désireux de faire progresser les connaissances relatives à la question du transfert des apprentissages. (...) elle est aussi riche d'enseignement sur le plan pédagogique. » (Laliberté, J., doc. no 3 de la 2e série de textes de référence)

4. PRAWAT, Richard S. « Promoting Access to Knowledge, Strategy, and Disposition in Students : A Research Synthesis », *Review of Educational Research*, Vol. 59, no 1, Spring 1989, p. 1 à 41

   Cet article est plus facile d'accès que celui de Butterfield et Nelson. Prawat y traite en profondeur de deux facteurs qui ont un impact considérable sur le transfert des apprentissages : l'organisation et la conscience (de ce qu'on sait et ne sait pas, de ce qu'on sait faire et ne sait pas faire). Ses propos se fondent sur le postulat suivant : « pour résoudre un problème quel qu'il soit, on a besoin d'une base de connaissances, d'une stratégie appropriée et de bonnes dispositions, notamment d'une motivation adéquate. » (Laliberté, J., doc. no 3 de la 2e série de textes de référence)

C. **A propos de la construction des savoirs et de la prise en considération des conceptions ou représentations spontanées**

5. AUDIGIER, François. Rubrique « Actualité des sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, no 80, juill.-août-sept. 1987, p. 127 à 130

   Compte rendu d'une Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales qui portait sur le concept de représentation(s) et son usage dans ces disciplines. On y trouve des questions et des considérations fort pertinentes et transférables à d'autres disciplines.

6. LAROCHELLE, Marie et Jacques DESAUTELS. *Autour de l'idée de science, Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*, Les Presses de l'Université Laval (Sainte-Foy), De Boeck-Wesmael (Bruxelles), 1992, 314 p.
   Extrait : p. 1 à 7, p. 25 à 32 et p. 64 à 72

   Ces extraits furent difficiles à sélectionner tant cet ouvrage est passionnant. Il vaut le coût de se l'offrir pour Noël ou la Saint-Valentin, ne serait-ce que pour se donner régulièrement l'occasion de méditer sur un exercice d'imagination auquel ils nous convient en pages 65 et 66.

D. **A propos de problèmes que vous avez soumis au groupe**

7. SLAVIN, Robert E. « Cooperative Learning and the Cooperative School » (p. 7 à 13), « On Cooperation in Schools : A conversation with David and Roger Johnson » (p. 14 à 19), SHARAN, Yael et Shlomo SHARAN, « Training Teachers for Cooperative Learning » (p. 20 à 25), *Educational Leadership*, Vol. 45, no 3, November 1987

8. AYLWIN, Ulric. *L'apprentissage coopératif*, (édition maison, Collège de Maisonneuve), février 1992, 6 pages

9. MAC ALLISTER, Joyce. « Responding to Student Writing », *New Directions for Teaching and Learning: Teaching Writing in All Disciplines*, no 12, Jossey-Bass, December 1982, p. 59 à 65

   Analyse et suggestions intéressantes concernant la façon d'aider les étudiants à atteindre une plus grande maîtrise de la communication écrite, dans toutes les disciplines, tout en réduisant le fardeau de la correction.
   (Cet article complète bien celui qui devrait paraître dans le numéro de février 1993 de *Pédagogie collégiale* sur le thème de la tâche de correction.)

Activité « Une démarche d'intégration »

DOCUMENTS D'ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ

- Canevas ayant servi à l'animation de l'étape d'évaluation de l'activité
- Questionnaire ayant servi à l'évaluation de l'activité
- Résultats de l'évaluation de l'activité

Automne 1992
Personne-ressource : Cécile D'Amour
Répondante locale : Armande Maltais

Évaluation de l'activité

A. Remplir le questionnaire (en ajoutant à la question 10 :
10 a) textes de référence
10 b) instruments préparés par la personne-ressource)

B. Échanges

1. Commentaires suscités par le questionnaire et dont vous aimeriez faire part au groupe notamment par rapport à

   - la documentation : textes de référence : choix, présentation

     instruments : pertinence, utilisation (moment, lieu, forme, etc)

   - le transfert à votre pratique des acquis de la présente activité : est-ce que la méthodologie l'a favorisé ?

   - le calendrier et l'horaire

2. Ce que vous pensez des aspects suivants :

   - la façon dont vos acquis préalables furent pris en considération

   - les exigences de travail

   - l'évaluation des apprentissages

   - la taille du groupe

3. Ce que vous suggérez comme modifications

4. Ce que vous jugez important de ne pas modifier

5. Ce que vous avez tiré de l'activité et qui n'était pas prévu aux objectifs

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

Personne-ressource: _____

Titre: _____

Date: _____

1. J'ai participé à cette session:	OUI	NON
a) pour me perfectionner dans mon enseignement	___	___
b) pour me préparer à enseigner un nouveau cours	___	___
c) pour favoriser mon cheminement professionnel	___	___
d) autres: _____		

Encerclez le chiffre de l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion selon l'échelle d'évaluation suivante:

Très peu	Peu	En partie	En grande partie	Tout à fait
1	2	3	4	5

OBJECTIFS ET CONTENU

2. Les objectifs de la session étaient clairs et précis	1	2	3	4	5
3. Les objectifs ont été atteints	1	2	3	4	5
4. Le contenu était pertinent par rapport aux objectifs	1	2	3	4	5

L'ANIMATEUR/L'ANIMATRICE

5. Était familier-ère avec le contenu	1	2	3	4	5
6. A bien présenté le cours	1	2	3	4	5
7. A suscité mon intérêt	1	2	3	4	5
8. Était à l'écoute des participant-e-s	1	2	3	4	5

Commentaires: _____

_____

_____

MÉTHODOLOGIE

9. La méthodologie utilisée facilitait mon apprentissage	1	2	3	4	5
10. La documentation fournie était utile	1	2	3	4	5

Commentaires: _____

_____

_____

(suite au verso)

LE GROUPE

11. La présence et la participation des autres furent stimulantes 1 2 3 4 5
12. Le climat dans le groupe favorisait mon apprentissage 1 2 3 4 5
13. Les échanges entre participant-e-s furent fructueux 1 2 3 4 5
14. J'ai eu l'occasion de m'exprimer suffisamment 1 2 3 4 5

Commentaires: _____

_____

_____

ORGANISATION MATÉRIELLE

15. Le local et l'aménagement étaient appropriés 1 2 3 4 5
16. Le calendrier et l'horaire des activités me convenaient 1 2 3 4 5

Commentaires: _____

_____

_____

VOS OPINIONS

17. Ces nouvelles connaissances et habiletés peuvent-elles être directement utilisées dans votre travail ?

Si oui, comment ? _____

_____

_____

Si non, pourquoi.? _____

_____

_____

18. Pour approfondir ces acquis, que suggérez-vous (autres cours, expériences spécifiques de travail, projets) ?

_____

_____

19. À qui et pourquoi recommanderiez-vous ce cours ? (À ceux-celles qui...)

_____

_____

20. Commentaires généraux _____

_____

_____

21. Quelle est votre appréciation globale de ce cours ?

Très insatisfait-e	Modérément insatisfait-e	Légèrement insatisfait-e	Légèrement satisfait-e	Modérément satisfait-e	Très satisfait-e
1	2	3	4	5	6

Performa
Université de Sherbrooke

Service de recherche et perfectionnement
Collège de Rimouski

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ PAR LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

À l'intérieur de la dernière rencontre de l'activité «*Une démarche d'intégration*», les participantes et les participants ont répondu à un questionnaire d'évaluation. Par la suite, ils ont échangé à partir d'énoncés présentés par la personne-ressource; cet échange a duré tout près d'une heure.

Ci-dessous, nous vous présentons une synthèse des propos que nous avons recueillis par le biais du questionnaire et de l'échange.

Nous avons regroupé ces propos autour des rubriques suivantes : 1) objectifs; 2) méthodologie; 3) documentation; 4) format, calendrier et horaire; 5) exigences; 6) utilité de l'activité et 7) suggestions.

1. OBJECTIFS

Les objectifs de l'activité étaient clairs, précis et ils ont été atteints. Quant au contenu, il était pertinent par rapport aux objectifs.

Un des membres du groupe a souligné que les objectifs qu'il poursuivait ont été atteints et même dépassés!

2. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée facilitait l'apprentissage. Le fonctionnement en petit groupe était excellent. Il y avait un très haut niveau d'interaction.

Deux personnes ont fortement apprécié l'apport théorique de cette activité. Une personne a souligné que dans d'autres activités, elle a souvent de la difficulté à faire des liens, alors que la présente activité lui a permis d'intégrer. Une autre personne a pris conscience de l'intérêt du journal de bord.

3. DOCUMENTATION

La documentation fournie, particulièrement les textes de références, a été très appréciée et ce de façon unanime par tous les membres de l'activité.

Voici quelques commentaires recueillis :

- Quelle richesse!
- L'extraordinaire qualité de la documentation.
- La documentation remise était formidable. Je vais la relire. J'en ai pour longtemps à digérer. C'est une documentation qui aura pour moi des retombées à court, moyen et long termes.
- La documentation était utile et je m'en suis déjà servi. J'ai essayé en classe certaines stratégies suggérées et cela a très bien fonctionné.
- Je suis très satisfaite des textes qui ont été remis.
- La documentation était très intéressante bien qu'à priori, elle semblait trop abondante. Quant à sa présentation, elle était très efficace et pertinente.

4. FORMAT, CALENDRIER ET HORAIRE

Compte tenu du format, l'étalement de l'activité était satisfaisant. L'espacement entre les rencontres était parfait. Les rencontres, d'une durée de deux heures, ont été jugées trop courtes. Le format (1 crédit) était trop petit.

5. EXIGENCES

Les participantes et les participants ont trouvé cette activité exigeante; il fallait accepter de réfléchir sur soi-même, sur son perfectionnement et sur sa profession. Chaque membre du groupe a mis plus de trente heures de travail personnel. Selon eux, l'activité valait deux crédits.

Une personne a souligné que pour participer à cette activité, il fallait accepter de se mettre à nu; c'était comme une condition de départ.

C'était une activité qui demandait beaucoup de concentration et une attention soutenue. Une activité exigeante sur le plan personnel, mais une activité qui va poursuivre son chemin même si les rencontres sont terminées.

6. UTILITÉ DE L'ACTIVITÉ

Voici les commentaires recueillis quant à l'utilité de l'activité.

- Cette activité, tout en me permettant de «regarder en arrière», de faire le bilan, elle m'a permis de «regarder en avant». Pour moi, qui fait partie de cette cohorte de professeurs qui n'ont pas eu de formation pédagogique, cette activité m'a permis de faire des liens concernant mes acquis.

- Cette activité m'a permis de consolider mes acquis.

- Cette activité m'a permis de faire le ménage.

- C'est une activité qui me permettra d'orienter le cheminement de mon perfectionnement.

- Les nouvelles connaissances acquises, en plus de m'avoir permis d'identifier des lacunes dans mon perfectionnement, vont m'aider à faire le point dans mon enseignement.

- Cette activité va me faciliter une meilleure intégration des autres activités PERFORMA.

- Cette activité m'a donné le goût d'approfondir les théories psycho-pédagogiques.

- Un moment très bénéfique dans ma carrière; cette activité a entraîné des changements profonds en classe et hors classe.

7. SUGGESTIONS

Nous avons aussi reçu des suggestions quant aux modifications à apporter à cette activité, aux caractéristiques à maintenir et aux suites à donner.

7.1 Modifications à apporter

7.1.1 format, calendrier et horaire

L'activité devrait comporter 2 crédits; chaque rencontre devrait durer trois heures. Elle devrait aussi s'échelonner sur une plus longue période. c'est-à-dire sur deux sessions (de mi-septembre à février).

7.1.2 méthodologie

Mettre au calendrier de l'activité, une rencontre qui aurait lieu après la production (la remise) du travail afin de prendre connaissance de l'approche des autres membres du groupe concernant leur travail.

7.1.3 clientèle visée

Si la personne est admise dans le CPE/C, ne pas attendre trop tard pour suivre cette activité; après 10 crédits, il est temps d'y songer.

Le nombre de crédits dans PERFORMA ne devrait pas être nécessairement un critère. Il faut tenir compte des démarches pédagogiques de toutes sortes qu'un professeur a faites tout au long de sa carrière.

7.1.4 programmation et publicité

Faire une description plus large de l'activité, dans le style de l'annonce parue dans le Bulletin d'information du Collège Ahuntsic.

7.2 Caractéristiques à maintenir

Si on veut que les participantes et les participants aient le temps de s'exprimer et que ça ne devienne pas ennuyant, pas plus de 6 à 8 personnes ne doivent composer le groupe.

Il y a intérêt à mener cette activité en groupe plutôt qu'en tutorat.

Il est indispensable que la personne-ressource provienne du même collège; il est nécessaire d'avoir la même culture institutionnelle.

7.3 Suites à donner

Organiser une série d'activités PERFORMA dirigée vers un but précis, sur un thème précis (ex.: un 6 crédits).

Organiser des ateliers d'auto-observation entre collègues (observation directe ou vidéo feedback).

Organiser des groupes de discussions libres sur le «vécu» professionnel avec une formule comme les capsules pédagogiques.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

PERFORMA collégial

Intégration des acquis pédagogiques
des enseignantes et des enseignants dans leur pratique

QUELQUES SOURCES D'INSPIRATION POUR MONTER DES ACTIVITÉS SUR CE THÈME

Février 1993

On trouve dans le tableau qui suit les coordonnées d'activités du CPE/C qui ont porté, en tout ou partie, sur l'intégration des acquis pédagogiques des enseignantes et des enseignants à leur pratique.

On peut également s'inspirer de cinq modèles d'activité d'intégration décrits par Louise Ménard dans le document de juin 1991 intitulé: «Projet de développement pédagogique. *L'intégration des apprentissages.* Étape 1».

Ce document a été produit dans le cadre d'un mandat défini par la Partie collégiale de PERFORMA.

Les activités suggérées dans ce document ont pour titre:

— L'analyse organisationnelle de la tâche
— Le projet autoformateur
— Le portefolio
— Le séminaire de lecture
— Le bilan des apprentissages du programme de formation

Ce document inclut également la description de quelques activités d'intégration qui se sont tenues dans le cadre du CPE/C.

No. séquentiel	Titre ou titre maison	Sigle	Personnes-ressources	Session
3.245	Intégration des connaissances et plan d'action	REH 124	Ulric Aylwin	E-87
3.246	Intégration des connaissances	INP 110	Ulric Aylwin	E-87
3.349	Intégration des apprentissages	SEA 251	Ulric Aylwin	H-92
11.24	Bilan individuel et prospective	INP 110	Jean-Pierre Goulet	E-85
12.125	Activité d'intégration	INP 110	Gaston Faucher	E-91
16.90	Bilan de mes apprentissages et plan de mon perfectionnement	REH 125	Pierre Laurence	H-85
18.198	Développement des compétences personnelles et professionnelles: modèle d'auto-formation	ADP 252	Johanne Painchaud et Carole Lavoie	E-92
26.34	Démarche d'intégration	REH 125	Paule Lebrun	A-86
26.68	Démarche d'intégration	INP 110	Bernard Leblanc	E-89
27.47	Intégration de l'apprentissage	INP 326	Nicole Tremblay	A-87
28.153	Enseigner au collégial	REH 251	Royal Lévesque	H-93
29.31	Démarche d'intégration	REH 172	Michel Poirier	A-86
30.43	Intégration des apprentissages et analyse des besoins de perfectionnement	PLE 107	Édouard Malenfant	A-90
31.117	Intégration des apprentissages	INP 351	François Cauchy	H-92
32.108	Intégration des apprentissages	APP 351	Claude Gagnon	A-92
34.12	Moi et PERFORMA	REH 172	Robert Kirouac	H-86

Présentation de l'activité « Une démarche d'intégration » qui s'est tenue au cégep Ahuntsic au trimestre d'automne 1992

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES

- Sigle : REH 251; nombre de crédit : 1; calendrier : du 11 septembre au 27 novembre 1992, six rencontres de deux heures et une de trois heures.

- Le groupe était composé de cinq professeurs : deux du général (sciences humaines), deux du professionnel (techniques de l'administration et de la santé), un du général et du professionnel (chimie). Professeurs ayant une expérience d'enseignement variée (allant d'une douzaine à une vingtaine d'années) et une participation variée au CPEC (de quelques crédits à plus de 30).

- Comme ancienne professeure de mathématiques au cégep Ahuntsic, je connaissais bien la « culture » de l'établissement et je connaissais, au moins de vue, tous les participants.

OBJECTIFS DE L'ACTIVITÉ ET ORIENTATIONS STRATÉGIQUES

Cette activité portait principalement sur l'intégration des acquis pédagogiques des enseignants, acquis tirés d'activités formelles de perfectionnement mais tirés également de démarches menées en autodidacte ou de réflexions sur leur pratique.

Il s'agissait pour chacun et chacune de

a) faire le point sur ses acquis pédagogiques :
identifier les éléments qui sont bien intégrés et ceux qui le sont moins bien (arrimage avec d'autres acquis, harmonisation avec ses conceptions mais également transfert dans sa pratique); analyser la situation, identifier des facteurs explicatifs;

b) ouvrir des voies pour la suite de son évolution professionnelle :
identifier des modalités propres à favoriser l'intégration des acquis qui font problème présentement et l'intégration des futurs apprentissages; repérer des voies de perfectionnement qui soient appropriées à sa situation.

L'activité fut planifiée et menée en fonction de trois préoccupations, dont la première a coloré tout le reste et a probablement constitué le trait le plus marquant et le plus intéressant de l'activité, pour les participants comme pour moi-même.

1) Faire de toute l'activité une entreprise « méta » : réfléchir sur l'intégration en la pratiquant, réfléchir sur les stratégies d'enseignement qui favorisent l'intégration en se faisant enseigner (le concept d'intégration) d'une façon qui favorise l'intégration, réfléchir sur l'influence des conceptions spontanées sur l'apprentissage en prenant conscience de ses propres conceptions et de leur influence, transférer ce qu'on aura appris sur le transfert à la situation où l'on doit aider ses étudiants à faire des transferts...

2) Offrir aux participants non seulement l'occasion d'une réflexion et d'une démarche personnelles mais également celle de l'acquisition ou de l'approfondissement de connaissances théoriques et stratégiques en matière d'intégration des apprentissages et de perfectionnement professionnel.

3) Respecter les critères de qualité des activités du CPE/C, notamment en organisant l'activité à l'aide des cinq phases du processus type et en assurant des transferts dans la pratique.

Dans cet esprit les deux objectifs énoncés ci-dessus qui étaient ceux des participants lors de la pré-activité furent complétés par un troisième, que je leur proposai, qui les surprit à prime abord et les réjouit par la suite : alimenter leur réflexion sur des façons d'enseigner qui soient propices à l'intégration (organisation et transfert) des apprentissages faits par leurs élèves.

STRATÉGIES UTILISÉES EN VUE DE FAVORISER L'INTÉGRATION (organisation et transfert)

- Énoncé des conceptions spontanées puis lecture de documents traitant des mêmes questions.

- Exercices d'introspection et d'observation dans le cadre de l'utilisation d'un journal de bord, de la rédaction d'un bilan personnel, de l'identification et de la description d'un problème d'intégration particulier, de conversations de groupe; ces exercices étaient soutenus par des documents de référence et des instruments que j'avais préparés.

- Formulation de liens entre les éléments abordés en groupe et ceux qui surgissaient dans le cadre de leur réflexion et de leurs travaux, notamment par un moment de conversation au début de chaque rencontre portant sur les « enseignements » de la rencontre précédente et du travail fait depuis.

- Effort de structuration des concepts habitant le champ de l'intégration : intégration, acquisition, rétention, conscience, organisation, restructuration, *access*, transfert, transfert vertical, transfert horizontal, *hugging*, *bridging*, *forward reaching*, *backward reaching*, etc; notamment par la construction collective d'un schéma de concepts.

- Utilisation immédiate des concepts dans une situation « proche » des participants (l'état d'intégration de leurs propres acquis pédagogiques actuels) et effort de transfert (anticipation, projection, extrapolation) à des situations moins immédiates (leurs apprentissages récents dans d'autres domaines, leurs futurs apprentissages, les apprentissages de leurs élèves).

PRINCIPALES ACTIVITÉS DE CHACUNE DES PHASES DU DÉROULEMENT

Phase d'anticipation

- Expression des attentes et des besoins des participants
- Entente sur le plan de cours à partir des attentes et besoins exprimés et d'une proposition de la personne-ressource

Phase d'appropriation

- Effort de formulation des conceptions des participants :
  - ◊ leurs conceptions de l'intégration des apprentissages (et de concepts connexes)
  - ◊ leurs visions de leur propre évolution professionnelle et des conceptions du métier qui sous-tendent cette évolution et cette vision
  - ◊ leurs conceptions de l'éducation, de l'apprentissage, de l'enseignement

- Lectures de documents qui traitent des thèmes abordés lors de l'effort de formulation (première série de textes de référence)

Phase d'approfondissement

- Étude théorique de quelques concepts relatifs à l'intégration et illustrations tirées du contexte de l'intégration des acquis pédagogiques des participants (en faisant explicitement des liens avec ce qui avait été exprimé durant la phase d'appropriation) (*hugging*)

- Approfondissement de ces concepts et effort de transfert de ceux-ci dans le contexte de l'intégration des apprentissages des élèves (*forward reaching, bridging*)

- Structuration des concepts par la construction collective d'un schéma

- Lectures (deuxième série de textes de référence)

Phase d'application et d'instrumentation et phase d'intégration (intégrées)

- Lectures et échanges

- Élaboration d'un bilan personnel d'intégration de ses acquis pédagogiques

- Description plus détaillée d'un problème d'intégration identifié en faisant le bilan; présentation de celui-ci au groupe

- Recherche de pistes de solution au problème exposé par deux collègues et discussion de solutions possibles pour tous les problèmes exposés au groupe

- Identification de facteurs susceptibles de favoriser ou d'entraver l'intégration de ses acquis pédagogiques (travail personnel)

- Un second regard sur sa pratique (travail personnel)

- Identification de pistes intéressantes pour la poursuite de son perfectionnement (travail personnel suivi d'échanges en groupe)

- Rédaction d'un travail synthèse couvrant des pistes d'intégration pour les acquis actuels qui font problème, des voies pour la poursuite de son perfectionnement (formel ou informel), des modalités (à examiner de plus près par la suite) pour favoriser l'intégration des apprentissages effectués par nos étudiants.

PERSPECTIVES D'AVENIR

- Dans la mesure où cette approche répondrait aux besoins des participants, je suivrais essentiellement le même plan que pour cette activité en exploitant plus à fond chacun des instruments, en approfondissant chacune des phases... pour un format total de deux crédits.

- Je trouverais intéressant de recourir à des professeurs qui ont suivi cette activité pour animer une telle activité avec d'autres groupes (après un perfectionnement supplémentaire, possiblement dans une activité tutorale...)

- J'animerais bien cette activité encore, tant j'ai trouvé l'expérience intéressante et enrichissante...

Cécile D'Amour
Le 4 février 1993